

Kemper, Thomas; Supik, Linda

## **Klassifikation von Migration im Wandel. Begriffe und Operationalisierungen der deutschen Schulstatistik seit 1965**

Zloch, Stephanie [Hrsg.]; Müller, Lars [Hrsg.]; Lässig, Simone [Hrsg.]: *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945*. Berlin : De Gruyter Oldenbourg 2018, S. 213-252



### **Quellenangabe/ Reference:**

Kemper, Thomas; Supik, Linda: Klassifikation von Migration im Wandel. Begriffe und Operationalisierungen der deutschen Schulstatistik seit 1965 - In: Zloch, Stephanie [Hrsg.]; Müller, Lars [Hrsg.]; Lässig, Simone [Hrsg.]: *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945*. Berlin : De Gruyter Oldenbourg 2018, S. 213-252 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-181309 - DOI: 10.25656/01:18130

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-181309>

<https://doi.org/10.25656/01:18130>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Thomas Kemper und Linda Supik

# Klassifikation von Migration im Wandel

## Begriffe und Operationalisierungen der deutschen Schulstatistik seit 1965

Die Statistik ist eine der wichtigsten Wissenstechnologien der Moderne. Sie entstand als mathematische Teildisziplin mit einem von Beginn an starken Anwendungsbezug im Laufe des 18. Jahrhunderts und ist seit dem 19. Jahrhundert aus der Verwaltung und Regierung moderner Staaten als amtliche (Bevölkerungs-) Statistik nicht mehr wegzudenken. Statistik stellt das Wissen über zu verwaltem oder regierende Einheiten bereit – bzw. stellt es vielmehr erst her. Erst anhand dieses Wissens werden besagte Einheiten in ihrer Gesamtheit und ihren strukturellen Dynamiken überhaupt wahrnehm-, steuer- und regierbar. Diese Einheiten sind vielfältig: Von Verkehrs-, Waren- oder Finanzströmen über Geburten- und Sterbeziffern bis hin zu Bildungsabschlüssen und Wanderungsbewegungen innerhalb definierter Territorien. Im Gegensatz zu verbalem Wissen besteht statistisches Wissen aus Zahlen, also in quantifizierter und quantifizierender Form, da es auf Zähl- und Messbarkeit ausgerichtet ist. Statistisches Wissen genießt den Status der größten Objektivität, Neutralität und – infolgedessen – Wissenschaftlichkeit schlechthin. Zahlen transportieren Informationen unmissverständlich mit globaler Reichweite; Zahlenwissen erscheint stets exakt und ‚nah an der Wirklichkeit‘, wobei die einzelne Zahl kaum Bedeutung trägt.

Nur selten wird in den Blick genommen, dass auch statistisches Wissen in sozialen Kontexten entsteht, also an diese gebunden ist und somit – von diesem Standpunkt aus betrachtet – erst produziert wird. „Jeder Standard und jede Kategorie wertet einen Standpunkt auf und lässt einen anderen verstummen. Das ist an sich nichts Schlechtes – tatsächlich ist es unausweichlich. Aber es ist eine ethische Entscheidung.“<sup>1</sup> Im Rahmen der Klassifikationen von Sozialstatistiken – wie wir nachfolgend am Beispiel der Schulstatistik zeigen wollen – haben diese Entscheidungen eine politische und soziale Relevanz, da sie über statistische (Un-)Sichtbarkeit sozialer Gruppen entscheiden und damit ganz

---

<sup>1</sup> Unsere Übersetzung von: Bowker, Geoffrey C. u. Susan Leigh Star: *Sorting things out. Classification and its consequences*. 1. Aufl. Cambridge [u.a.] 1999, S. 5f.

---

Wir danken Seda-Nur Aşçı für ihre Unterstützung bei der Erstellung der Endfassung.

konkrete Konsequenzen für deren politische und gesellschaftliche Repräsentation haben.<sup>2</sup>

Wie wir hier aus einer wissenssoziologischen Perspektive<sup>3</sup> zeigen wollen, offenbaren sich diese Standpunktgebundenheit oder Perspektivität – und damit einhergehende Vorannahmen – sowie zuweilen unbemerkte blinde Flecken, wenn die Art und Weise der konzeptionellen Anordnung in einem Klassifikationssystem einer bestimmten amtlichen Statistik zum Untersuchungsgegenstand wird.<sup>4</sup>

Anders als meist üblich, wird dieser Beitrag über Statistik kaum in Zahlenform vorliegende Informationen präsentieren. Stattdessen wird dargestellt, welche Klassifikationen die amtliche Statistik zu ausgewählten historischen Zeitpunkten vorhält, d.h. welche Schubladen bereitstehen, um Wissen über eingewanderte Schülerinnen und Schüler bereitzustellen. Eine Besonderheit des statistischen Wissens ist dessen starre und unflexible Form. Innerhalb einer Statistik kann nur erfasst, gezählt und am Ende als Ergebnis sichtbar gemacht werden, was schon im Voraus als zu zählende Einheit festgelegt und wofür eine Kategorie bereitgestellt wurde. Taucht etwas Neues, nicht Antizipiertes außerhalb der vorweg definierten Kategorien auf, dann bleibt es unsichtbar, unerkannt und ist somit gewissermaßen nicht existent. Häufig findet das Neue lediglich innerhalb einer Residualkategorie Platz, die die Fälle aufnimmt, die in keine andere zuvor bestimmte Kategorie passen. Oder anders gesagt: Statistiken können nur Wissen erschließen, das zuvor bereits als wissenswert erachtet wurde. Auf diese Weise begrenzt sich statistisches Wissen selbst. Ausgehend von

---

**2** Vgl. hierzu unsere Vorarbeiten: Kemper, Thomas: Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der Schulstatistik. Dissertation. Wuppertal 2013. (Internationale Hochschulschriften 620), Münster 2015; Kemper, Thomas: Zur landesspezifischen Erfassung des Migrationshintergrunds in der Schulstatistik – (k)ein gemeinsamer Nenner in Sicht? In: Schumpeter Discussion Papers (2016) SDP 2016-001; Supik, Linda: Statistik und Rassismus. Das Dilemma der Erfassung von Ethnizität. Frankfurt am Main 2014.

**3** Neben wissenschaftsphilosophischen Perspektiven wie denen Michel Foucaults, Ian Hacking und Alain Desrosières berufen wir uns insbesondere auf Ansätze der Soziologie der Quantifizierung. Foucault, Michel: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Frankfurt am Main 2006; Hacking, Ian: Kinds of People. Moving Targets. In: Proceedings of the British Academy 151 (2007). S. 285–318; Desrosières, Alain: Die Politik der großen Zahlen. Eine Geschichte der statistischen Denkweise. Berlin 2005; Espeland, Wendy Nelson u. Mitchell L. Stevens: A Sociology of Quantification. In Arch. Europ. Sociol., XLIX, 3 (2008). S. 401–436; Heintz, Bettina: Numerische Differenz. Überlegungen zu einer Soziologie des (quantitativen) Vergleichs. Zeitschrift für Soziologie 39 (2010) 3. S. 162–181.

**4** Vgl. Bowker [u.a.], Sorting (wie Anm. 1).

dieser Feststellung, dass Statistik erfasst, zählt, ordnet, klassifiziert etc.,<sup>5</sup> soll für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg dargestellt werden, inwiefern Migration in der amtlichen Schulstatistik zu allgemeinbildenden Schulen ge- und vermessen wird.<sup>6</sup> Konkret soll für allgemeinbildende Schulen die Entwicklung der schulstatistischen Erfassung von Migration auf Ebene des Bundes und der Länder dargestellt werden. Hierzu werden die amtliche Schulstatistik für Deutschland insgesamt sowie die amtlichen Schulstatistiken in den Ländern seit Gründung der Bundesrepublik Deutschland untersucht.<sup>7</sup> Aus historischer Perspektive soll weiter dargestellt werden, welche Begrifflichkeiten und Operationalisierungen im Zusammenhang von Migration verwendet werden. Insgesamt ist das Ziel, die wesentlichen Entwicklungen in der historischen Erhebung und Messung von Migration aufzuarbeiten. Der Rückblick auf den Wandel dieses Klassifikationssystems gibt Hinweise darauf, dass die integrations- und bildungspolitische Gestaltung von Einwanderung und internationaler Migration in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Deutschland einen geringen Stellenwert hatte. Dies sollte sich jedoch nach der Jahrtausendwende ändern. Hierzu werden die nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges schulstatistisch im Zusam-

---

5 Vgl. hierzu ausführlich: Supik, Statistik (wie Anm. 2).

6 Damit fügen wir uns ein in ein internationales Forschungsfeld, das die Datenerhebung und statistische Erfassung von Migration und ethnischer Diversität innerhalb amtlicher Statistiken beforcht. Vgl. hierzu Yanow, Dvora: Constructing „Race“ and „Ethnicity“ in America. Category Making in Public Policy and Administration. Armonk, NY 2003; Kertzer, David Israel u. Dominique Arel (Hrsg.): Census and Identity. The Politics of Race, Ethnicity, and Language in National Censuses. Cambridge 2002; Morning, Ann: Ethnic Classification in Global Perspective: A Cross-National Survey of the 2000 Census Round. In: Population Research and Policy Review 27 (2008) 2. S. 239–272; Kemper, Thomas: Migrationshintergrund – eine Frage der Definition! In: Die Deutsche Schule, 102 (2010) 4. S. 315–326; Bednaschewsky, Rania u. Linda Supik: Vielfältig Deutschsein – Von Deutschen of Color und Deutschen mit Migrationshintergrund in der Statistik. In: Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland – Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen. Hrsg. von Mechtild Gomolla [u.a.]. 2008. S. 179–194; Will, Anne-Kathrin: 10 Jahre Migrationshintergrund in der Repräsentativstatistik: ein Konzept auf dem Prüfstand. In: Leviathan – Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft 44 (2016). S. 9–34.

7 Publikationen wie die Statistischen Jahrbücher der Deutschen Demokratischen Republik enthalten keine Migrationsinformationen oder -hinweise (wie z.B. zur Staatsangehörigkeit). Vgl. hierzu: Köhler, Helmut: Was die Schulstatistik der SBZ/DDR erfragte. Analyse und Dokumentation des Erhebungsprogramms 1945 – 1989. Berlin 1999 (Studien und Berichte / Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 67); Köhler, Helmut u. Thomas Rochow: Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik 1949 – 1989. (Datenbuch zur Deutschen Bildungsgeschichte Bd. 9), Göttingen 2008; oder die unter der folgenden URL zugänglichen Statistischen Jahrbücher der DDR: <http://www.digizeitschriften.de/dms/toc/?PPN=PPN514402644>.

menhang mit Migration relevanten erfassten Merkmale<sup>8</sup> dargestellt, darunter z. B. die Staatsangehörigkeit. Da die Schulstatistik auffallend viele Staatsangehörigkeiten nicht darstellt, legen wir besonderes Augenmerk auf die verwendeten Residualkategorien, insbesondere bei der Erfassung der Staatsangehörigkeit der Schülerinnen und Schüler. Anschließend sollen die in der Schulstatistik im Zusammenhang mit Migration verwendeten Begrifflichkeiten für Schülerinnen und Schüler (z.B. „mit Migrationshintergrund“) nachgezeichnet und deren Wandel im Zeitverlauf untersucht werden.

Neben der Darstellung der historischen Entwicklung wird ein systematischer Überblick über den aktuellen Stand der schulstatistischen Erfassung des Migrationshintergrundes in Deutschland gegeben. Aufgrund des föderalen Systems wird hierzu der Umsetzungsstand in allen Bundesländern betrachtet, Besonderheiten der von den Ländern gewählten Ansätze werden hervorgehoben. Hierauf aufbauend folgt eine Einschätzung darüber, ob und ggf. wann perspektivisch eine schulstatistische Erfassung des Migrationshintergrundes auf Bundesebene erfolgen kann. Zumindest ein Kern von gemeinsamen Migrationsmerkmalen in allen Ländern wäre die Voraussetzung für eine einheitliche Erhebung.<sup>9</sup>

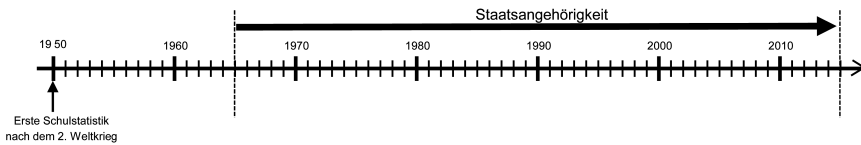
---

**8** Der Kürze halber werden wir im Folgenden die im Zusammenhang mit der Erfassung bzw. Messung von Migration (bzw. eines Migrationshintergrundes) relevanten statistischen Merkmale oder Variablen als „Migrationsmerkmale“ bezeichnen. Mit dieser Bezeichnung ist jedoch nicht gemeint, dass es hier um erfasste Eigenschaften gehe, an denen zweifelsfrei „Migrantinnen“ bzw. „Migranten“ identifiziert werden können. Im weiteren Sinne geht es hier um die statistische Sichtbarmachung der unter Schülerinnen und Schülern bestehenden natio-ethno-kulturellen Vielfalt, unterschiedlicher Staatsangehörigkeiten, Geburtsorte, Familiengeschichten und transnationaler familiärer Lebenswelten, alltagssprachlicher Mehrsprachigkeit, sowie diverser Religionszugehörigkeiten etc. Diese Kontingenz reduzieren wir nachfolgend auf die Bezeichnung „Migrationsmerkmale“. Von ‚natio-ethno-kultureller Vielfalt‘ sprechen wir in Anlehnung an die Begriffsneuschöpfung der ‚natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeit‘ des Bildungs- und Migrationsforschers Paul Mecheril: *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. (Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 13), Münster [u.a.] 2003.

**9** Vgl. hierzu z.B. Kemper, *Migrationshintergrund* (wie Anm. 6), S. 315–326; Kemper, *Zur landesspezifischen Erfassung des Migrationshintergrunds* (wie Anm. 2).

## Die schulstatistische Erfassung von Migration in der Bundesrepublik Deutschland

Zunächst wird für die allgemeinbildenden Schulen ein historischer Überblick über die schulstatistische Erfassung von Migration für die Bundesrepublik Deutschland gegeben, die durch das Statistische Bundesamt erfolgt und deren Ergebnisse in einer Fachserie für fortlaufende Schuljahre publiziert werden (vgl. Abb. 1).



**Abb. 1:** Schulstatistische Merkmale zur Erfassung von Migration für die Bundesrepublik Deutschland durch das Statistische Bundesamt (Schuljahre 1950/1951 bis 2015/2016, allgemeinbildende Schulen).

*Quelle:* Für die Jahre vor 1965: Auskunft des Statistischen Bundesamtes. Die Angaben für die Jahre ab 1965 basieren auf Fachserie A, Reihe 10 des Statistischen Bundesamtes für die Jahre 1950 bis 1973, Fachserie 11, Reihe 1.1 für die Jahre 1974 bis 1975, Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes für die Jahre 1976 bis 1994 sowie Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes für die Schuljahre 1995/96 bis 2015/16, eigene Darstellung.

Nach Auskunft des Statistischen Bundesamtes wurde nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges die erste Schulstatistik der Bundesrepublik – basierend auf einer Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) – für das Schuljahr 1950/1951 erhoben. Die Schulstatistik hat, abgesehen von ihrer Rolle für die Organisation und Verwaltung des staatlichen Bildungswesens (Personal- und Raumplanung, Lehrerbildung, etc.) sowohl für die Bildungspolitik als auch die Forschung eine große Relevanz, da Daten der amtlichen Schulstatistik Informationen zur Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler bereitstellen. Die Schulstatistik beruht insofern auf einer Vollerhebung aller Schülerinnen und Schüler (im Gegensatz zu verschiedenen stichprobenbasierten Erhebungen und Studien), was sie zu einer ausgesprochen wertvollen Datenquelle macht. Die mit einer Vollerhebung einhergehenden hohen Fallzahlen ermöglichen differenzierte sowie insbesondere auch kleinräumige Bildungsanalysen, zudem werden die schulstatistischen Daten jährlich erhoben bzw. aktualisiert.

Bis zum Schuljahr 1964/1965 enthält die Schulstatistik für die Schülerinnen und Schüler an Schulen der Bundesrepublik Deutschland keine Migrationsmerkmale. Folglich bleibt sprachliche und natio-ethno-kulturelle Vielfalt un-

sichtbar und unthematisiert. In den unmittelbaren Nachkriegsjahrzehnten waren somit in der Schulstatistik Wanderungsbewegungen nicht repräsentiert – dies betrifft insbesondere die Kinder der Millionen aus Mittel- und Osteuropa vertriebener deutscher Staatsangehöriger und Aussiedler. Ebenso wenig gezählt wurden z.B. Kinder von Diplomatinen und Diplomaten und Kaufleuten, Familienangehörige der Besatzungssoldaten und -soldatinnen, ebenso auch lange Zeit ansässige Einwanderergruppen wie die Ruhrpolen oder autochthone Minderheiten wie Tschechen, Dänen, Friesen, Sinti, Roma, Lausitzer Sorben oder Litauer.<sup>10</sup> Die wenigen Informationen, die wir aus der unmittelbaren Nachkriegszeit, der „Dekade diskursiver Stille“<sup>11</sup> migrationsgesellschaftlicher Bildungsdiskurse, über natio-ethno-kulturelle Vielfalt kennen, stammen nicht aus der Schulstatistik dieser Zeit. Erstmalig seit dem Schuljahr 1965/1966 stellt die Schulstatistik ein Migrationsmerkmal bereit: die Staatsangehörigkeit. Zu dieser Zeit gab es eine erhebliche Zuwanderung durch Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten, zudem wurde die Schulpflicht auf ausländische Schülerinnen und Schüler ausgeweitet, für die das Bildungswesen und mit ihm die Schulstatistik von nun an auch zuständig war.<sup>12</sup> Seither werden in der Schulstatistik für die allgemeinbildenden Schulen, aufgeschlüsselt nach Schulform, die Anzahl der nichtdeutschen<sup>13</sup> Schülerinnen und Schüler nach ihrer jeweiligen Staatsangehörigkeit differenziert angegeben und zudem die Gesamtzahl der nichtdeutschen Schülerinnen und Schüler berichtet.

Inwiefern die Quantität der in der Schulstatistik separat dargestellten nicht-deutschen Staatsangehörigkeiten im Verlauf der Jahre variiert, veranschaulicht Abbildung 2. Dargestellt wird die Anzahl nichtdeutscher Staatsangehörigkeiten seit 1965/1966 in zehn-Jahres-Abständen bis zum Schuljahr 2015/2016.

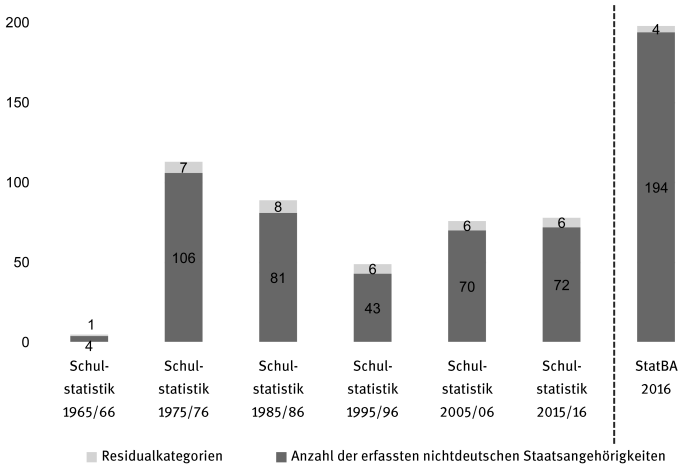
---

**10** Vgl. Krüger-Potratz, Marianne: *Interkulturelle Bildung: Eine Einführung*. Münster 2005. S. 77.

**11** Mecheril, Paul [u.a.] *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel 2010. S. 56.

**12** Vgl. Paul Mecheril [u.a.], *Migrationspädagogik* (wie Anm. 11), S. 56.

**13** In diesem Beitrag werden Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit als ‚nichtdeutsche‘ Schülerinnen und Schüler bezeichnet (von anderen Autoren wird z.B. die Bezeichnung ‚ausländisch‘ präferiert). Auf den Original-Wortlaut der Schulstatistik wird an späterer Stelle eingegangen.



**Abb. 2:** Anzahl der vom Schuljahr 1965/1966 bis 2015/2016 in der Schulstatistik für die Bundesrepublik Deutschland erfassten nichtdeutschen Staatsangehörigkeiten (ausgewählte Schuljahre) verglichen mit der vom Statistischen Bundesamt für das Jahr 2016 genannten Anzahl nichtdeutscher Staatsangehörigkeiten insgesamt  
StatBA = Statistisches Bundesamt (2016a)

Quelle: *Fachserie A, Reihe 10 des Statistischen Bundesamtes für das Jahr 1965, Fachserie 11, Reihe 1.1 für das Jahr 1975, Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes für das Jahr 1985, Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes für die Schuljahre 1995/1996, 2005/2006 sowie 2015/16, sowie Statistisches Bundesamt (2016a), eigene Darstellung.*<sup>14</sup>

Die Staats- und Gebietssystematik des Statistischen Bundesamtes<sup>15</sup> nennt für den Stichtag des 1. Januar 2016 – ergänzt um vier Residualkategorien – eine Gesamtanzahl von 194 nichtdeutschen Staatsangehörigkeiten.<sup>16</sup> Die Residualkategorien lauten: „ohne Angabe“, „ohne Bezeichnung“, „ungeklärt“ sowie „staa-

<sup>14</sup> Innerhalb der jährlichen Publikationen der Fachserie 11 werden in den einzelnen Tabellen zudem unterschiedlich viele Staatsangehörigkeiten ausgewiesen. Abbildung 2 bezieht sich jeweils auf die Gesamtsumme der innerhalb der Publikation separat ausgewiesenen Staatsangehörigkeiten.

<sup>15</sup> Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Staats- und Gebietssystematik. Wiesbaden 2016a.

<sup>16</sup> Nicht als separate Staatsangehörigkeiten gewertet wurden die britischen Überseegebiete, die z.T. über eigene Pässe verfügen. Dieses Vorgehen wurde auch für Hongkong- und Macau-Chinesen sowie für Taiwan gewählt. Zum Vergleich geben die Vereinten Nationen eine Anzahl von insgesamt 195 Staaten – darunter 193 Mitgliedsstaaten und zwei Nicht-Mitgliedsstaaten – an. Vgl. UN – United Nations: Member States 2017a; UN – United Nations: Non-member States 2017b. Als Referenz zur in der Schulstatistik genannten Anzahl an Staatsangehörigkeiten nennt die UN somit – je nach Sichtweise – eine Anzahl von weiteren 194 bzw. 192 Staaten, die neben dem Staat Deutschland existieren.



tenlos“.<sup>17</sup> Erst durch diese Kategorien können alle individuellen Sonderfälle vollständig erfasst und korrekt klassifiziert werden.<sup>18</sup> Aus einer wissenssoziologischen Perspektive haben Geoffrey Bowker und Susan Leigh Star<sup>19</sup> – beide im Bereich der Klassifikationstheorie tätig – die besondere Bedeutung von Residualkategorien für Klassifikationssysteme erarbeitet. Laut Bowker und Star zeichnen sich Klassifikationssysteme idealerweise dadurch aus, dass sie 1.) einzig ein einheitliches und konsistentes klassifikatorisches Prinzip anwenden, in diesem Fall die Ordnung entsprechend der Staatsangehörigkeit, 2.) die Kategorien des Systems sich gegenseitig ausschließen, was im Fall der Schulstatistik dadurch erreicht wird, dass bei Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit weitere Staatsangehörigkeiten des Individuums nicht erfasst werden, und 3.) das System vollständig ist.<sup>20</sup> Insbesondere um das dritte Kriterium der Vollständigkeit zu erfüllen, bedürfen Klassifikationssysteme – gleich welcher Art – stets mindestens einer Residualkategorie.

[R]esidual categories are vital to the form and to the aesthetics of all formal systems, and their usability. They are the defining white space around a formal system's objects, just as in art. They limn purpose, suffering, exclusion and centrality. Just as voices of the other, the subaltern, and the silenced in literature may expose a master narrative, so do residual categories expose the taken for granted and the axiomatic, in any formal system.<sup>21</sup>

Bowker und Star nennen vielfältige Gründe, die ein Objekt als residual klassifizieren. Zunächst kann das Objekt unbekannt oder zu kompliziert sein. Zudem besteht die Möglichkeit, dass es nicht eindeutig einzuordnen ist, da die möglichen Kategorien entweder unpassend oder nicht zahlreich genug sind, oder weil die Zugehörigkeit zu mehr als einer Kategorie denkbar ist. Außerdem kann das Objekt im Sinne der Tabuisierung unaussprechbar (im Original: „unspeakable“) sein. Der Ursprung der Klassifizierung kann ebenso in der Datenerfassung liegen, die eine Information eventuell unglaubwürdig erscheinen lässt. Dies kann wiederum an einer nicht sorgfältig ausgeführten Datenerfassung

---

17 'Ohne Angabe' steht für zugewanderte Personen, die keine Angaben zu Ihrer Staatsangehörigkeit machen. Unter ‚ohne Bezeichnung‘ werden „Einreisende und Zuwanderer mit Dokumenten [...], die von keinem von Deutschland diplomatisch anerkannten Staat ausgestellt sind, aber dennoch zur legalen Einreise nach Deutschland berechtigen“ wie z.B. Einreisende mit palästinensischen Pässen subsumiert. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Staats- und Gebietssystematik (wie Anm. 15), S. 3, 17–20.

18 Supik, Statistik (wie Anm. 2), S. 90–92.

19 Bowker [u.a.], Sorting (wie Anm. 1); Star, Susan Leigh u. Geoffrey C. Bowker: Enacting silence – Residual categories as a challenge for ethics, information systems, and communication. In: Ethics and Information Technology 9 (2007). S. 273–280.

20 Bowker [u.a.], Sorting (wie Anm. 1), S. 10f.

21 Star [u.a.], Enacting (wie Anm. 19), S. 275.

oder der Tatsache liegen, dass sich das Wissenssystem zu dem Zeitpunkt im Fluss befand.<sup>22</sup> Dieser Liste möchten wir weitere Aspekte hinzufügen: geringe Fallzahlen, steigender oder zusätzlicher Erhebungsaufwand sowie den Umstand, dass der möglichen zusätzlichen Kategorie von den Entscheidern keine oder nur eine sehr geringe Relevanz beigemessen wird.

Im Vergleich zur Staats- und Gebietssystematik weist die Schulstatistik im betrachteten Zeitraum eine erheblich geringere Anzahl an erfassten Staatsangehörigkeiten auf.<sup>23</sup> Im Schuljahr 1965/1966 berücksichtigt die Schulstatistik lediglich vier separate nichtdeutsche Staatsangehörigkeiten. Zehn Jahre später (1975/1976) werden 106 ausdifferenziert. In den nachfolgenden Jahren geht diese Zahl zurück, im Schuljahr 1995/1996 werden Informationen nur noch differenziert nach 43 nichtdeutschen Staatsangehörigkeiten dargestellt. Bis zum Schuljahr 2015/2016 steigt die Anzahl der separat erfassten nichtdeutschen Staatsbürgerschaften wieder auf 72 an.

Auch bezogen auf die Anzahl der Residualkategorien zeigen sich Veränderungen über die Zeit. Während für 1965 nur eine angeführt wird, sind es 1975 sieben und in 1985 acht, in den nachfolgenden Jahrzehnten werden in der Schulstatistik ergänzend zu den verschiedenen nichtdeutschen Staatsangehörigkeiten sechs Kategorien angegeben. Seit dem Schuljahr 1975/1976 weist die Schulstatistik eine größere Menge an Residualkategorien auf als die Staats- und Gebietssystematik des Statistischen Bundesamtes. Ein Grund hierfür dürfte sein, dass die Anzahl der einzelnen Staatsangehörigkeiten geringer ausfällt als in der Staats- und Gebietssystematik des Statistischen Bundesamtes. Hieraus resultieren Klassifizierungsprobleme für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht in die vorgegebene Taxonomie passen, ein Umstand, der zusätzliche Residualkategorien erfordert.

Insgesamt wird deutlich, dass die Anzahl der in der Schulstatistik separat dargestellten nichtdeutschen Staatsangehörigkeiten sowie die Anzahl der Residualkategorien z.T. erheblich zwischen den Schuljahren variieren.

Als nächstes soll dargestellt werden, welche Staatsangehörigkeiten die Schulstatistik berichtet und wie die Residualkategorien im Original lauten (vgl. Tabelle 1 sowie Anhang 1).

---

<sup>22</sup> Star [u.a.], Enacting (wie Anm. 19), S. 274.

<sup>23</sup> Soweit nicht anders angegeben, basieren die nachfolgenden Informationen dieses Kapitel auf den folgenden Quellen: Fachserie A, Reihe 10 des Statistischen Bundesamtes für das Jahr 1965, Fachserie 11, Reihe 1.1 für das Jahr 1975, Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes für das Jahr 1985, Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes für die Schuljahre 1995/1996, 2005/2006 sowie 2015/2016.

**Tab. 1:** Beispiele und Anzahl der für Deutschland insgesamt schulstatistisch dargestellten nichtdeutschen Staatsangehörigkeiten sowie Anzahl und Wortlaut der Residualkategorien (ausgewählte Schuljahre zwischen 1965/1966 und 2015/2016)  
 Quelle: *Fachserie A, Reihe 10 des Statistischen Bundesamtes für das Jahr 1965, Fachserie 11, Reihe 1.1 für das Jahr 1975, Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes für das Jahr 1985, Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes für die Schuljahre 1995/1996, 2005/2006 sowie 2015/2016*, eigene Darstellung.

	1965	1975	1985	1995	2005	2015
Anzahl der erfassten ndt. Staatsangehörigkeiten	4	106	81	43	70	72
(ausgewählte) Staatsangehörigkeiten*	griechisch, italienisch, spanisch, türkisch	afghanisch, ägyptisch, albanisch, algerisch, ...	afghanisch, ägyptisch, albanisch, algerisch, ...	albanisch, andorranisch, belgisch, bosnisch-herzegowinisch ...	afghanisch, albanisch, algerisch, amerikanisch, ...	afghanisch, albanisch, algerisch, amerikanisch, ...
Anzahl Residualkategorien	1	7	8	6	6	6
Residualkategorien (Original-Wortlaut, Fußnoten ergänzt von den Autoren)	Sonstige Staaten <sup>1)</sup>	Uebrigste Afrika, Uebrigste Amerika, Uebrigste Asien, Uebrigste Europa, Staatenlos, Ungeklärt, Ohne Angabe	übriges Afrika, übriges Amerika, übriges Asien, übriges Europa, übriges Australien und Ozeanien, Staatenlos, Ungeklärt, Ohne Angabe	Afrika <sup>2)</sup> , Amerika <sup>2)</sup> , Asien <sup>2)</sup> , Australien/Ozeanien <sup>2)</sup> , Übriges Europa, Sonstiges <sup>3)</sup>	Übriges Afrika, Übriges Amerika, Übriges Asien, Übriges Europa, Übriges Australien/Ozeanien, Sonstige <sup>3)</sup>	übriges Afrika, übriges Amerika, Übriges Asien, übriges Europa [sic!], Übriges Ozeanien, Keine Angabe und ungeklärt <sup>4)</sup>

ndt. = nichtdeutschen

\* Es werden die ersten vier in alphabetischer Reihenfolge erfassten Staatsangehörigkeiten angeführt. Für 1965 sind die Angaben vollständig. Für ausgewählte Schuljahre wird in Anhang 1 ein vollständiger Überblick über die schulstatistisch erfassten nichtdeutschen Staatsangehörigkeiten gegeben. Im Original wird anstelle eines Adjektivs – damals wie heute – ein Substantiv verwendet. Z.B. werden Schülerinnen und Schüler mit türkischer Staatsangehörigkeit in der Schulstatistik 1965 unter der Überschrift „Land der Staatsangehörigkeit“ und dann „Türkei“ geführt (vgl. Anhang

2; sowie im Original Fachserie A, Reihe 10 des Statistischen Bundesamtes für das Jahr 1965). Im Schuljahr 2015/2016 lautet die Bezeichnung im Original „Land (Staatsangehörigkeit)“ und dann „Türkei“ (vgl. Anhang 2; sowie im Original Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes für das Schuljahr 2015/2016). Zugunsten der Lesefreundlichkeit werden in der Tabelle sowie im Text die Staatsangehörigkeitsbezeichnungen der Schülerinnen und Schüler in Form von Adjektiven angeführt.

<sup>1)</sup> Im Original wird für die gemeldete Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit Staatsangehörigkeit der „sonstige[n] Staaten“ an bayerischen Volksschulen per Fußnote ergänzt: „Darunter 3 staatenlose Schülerinnen“ (Fachserie A, Reihe 10 des Statistischen Bundesamtes für das Jahr 1965, S. 64).

<sup>2)</sup> Im Sinne von Schülerinnen und Schülern mit sonstigen (d.h. nicht separat angeführten) Staatsangehörigkeiten dieses Kontinents.

<sup>3)</sup> Im Original (in Abhängigkeit von der jeweiligen Übersicht bzw. besuchten Schulform) ergänzt um die Fußnotenerläuterung „Staatenlos, ungeklärte Staatsangehörigkeit und ohne Angabe“ (Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes für das Schuljahr 1995/1996, S. 73 sowie für das Schuljahr 2005/2006, S. 224f.).

<sup>4)</sup> Im Original ergänzt um die Fußnotenerläuterung „Einschl. staatenlos“ (Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes für das Schuljahr 2015/2016, S. 423).

Im Jahr 1965 werden in der Schulstatistik als separate nichtdeutsche Staatsangehörigkeiten griechisch, italienisch, spanisch und türkisch angeführt. Hierbei handelt es sich um Angehörige von Staaten, mit denen zwischen den Jahren 1955 und 1961 die ersten Anwerbeabkommen für Arbeitskräfte geschlossen wurden.<sup>24</sup> Bei Schülerinnen und Schülern dieser Staatsangehörigkeiten dürfte es sich weitestgehend um Kinder von Arbeitsmigrantinnen und -migranten handeln. Dies spiegelt sich auch in der Kapitelbezeichnung der Schulstatistik wider. Die Überschrift des Kapitels, die Informationen zu Schülerinnen und Schülern der jeweiligen nichtdeutschen Staatsangehörigkeit bereitstellt, lautete in den Jahren 1965 bis 1966 „Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ (die Bezeichnung wurde 1967 in „ausländische Schüler nach Staatsangehörigkeit“ sowie 2000 in „ausländische Schüler/innen nach Staatsangehörigkeit“ abgeändert, vgl. hierzu im Detail Anhang 2).<sup>25</sup> Zehn Jahre nach dem ersten Anwerbeabkommen wurde – wie bereits erwähnt – die Schulpflicht für ausländische Schüler und Schülerinnen eingeführt. Die schulstatistische Erfassung genau der vier Staatsangehörigkeiten mit den zwischenstaatlichen Anwerbeabkommen deutet auf die Vorstellung der Schulstatistikerinnen und Schulstatistiker hin, wonach jenseits der staatlich gesteuerten Migration keine nennenswerte weitere existierte.

Ganz anders dann zehn Jahre später: Die Schulstatistik für das Schuljahr 1975/1976 gibt Auskunft über Schülerinnen und Schüler mit insgesamt 106 verschiedenen nichtdeutschen Staatsangehörigkeiten. Die im Vergleich zum Schuljahr 1965/1966 erheblich größere Anzahl an Staatsangehörigkeiten wird in den Publikationen des Statistischen Bundesamtes nach Kontinenten gegliedert. Zunächst wird der Kontinent genannt, dann werden alle dem Kontinent zugeordneten Staatsangehörigkeiten alphabetisch sortiert aufgeführt, weiterhin folgt die zum Kontinent zugehörige Residualkategorie, anschließend der nächste Kontinent usw.<sup>26</sup> Entsprechend dieser Systematik werden neben den bereits im Jahr 1965 berichteten Staatsangehörigkeiten auch Informationen für die Anzahl

---

**24** Zu ergänzen ist, dass in der Schulstatistik hingegen diejenigen Staaten unberücksichtigt bleiben, mit denen zwischen 1963 und 1965 weitere Anwerbeabkommen vereinbart wurden. Hierbei handelt es sich um die Staaten „Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965)“, bzw. um Schülerinnen und Schüler mit marokkanischer, portugiesischer und tunesischer Staatsangehörigkeit. Oltmer, Jochen: Migration im 19. und 20. Jahrhundert. (Enzyklopädie Deutscher Geschichte Bd. 86), München 2010. S. 52.

**25** Bzw. vgl. im Original Fachserie A, Reihe 10 des Statistischen Bundesamtes für die Jahre 1965 bis 1966, Fachserie 11, Reihe 1.1 für die Jahre 1974 bis 1975, sowie Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes für die Jahre ab 1976.

**26** Für den Kontinent „Australien und Ozeanien“ wird als separate Staatsangehörigkeit lediglich „Australien“ angegeben, es wird jedoch keine Residualkategorie ergänzt. Unklar bleibt, ob tatsächlich keine z.B. neuseeländischen Staatsangehörige Schulen in der Bundesrepublik Deutschland besuchen oder diese unter australischen Schülerinnen und Schülern subsumiert

der Schülerinnen und Schüler z.B. mit argentinischer, australischer, chinesischer, irakischer, marokkanischer, portugiesischer und tunesischer Staatsbürgerschaft angegeben.<sup>27</sup>

Für das Schuljahr 1985 fällt neben einer kleineren Zahl an gesondert aufgeführten Staatsangehörigkeiten auf, dass eine Residualkategorie ergänzt wurde („übriges Australien und Ozeanien“). Der Schulstatistik des Schuljahres 1995/1996 lassen sich nur noch Fallzahlinformationen für 43 verschiedene nichtdeutsche Staatsangehörigkeiten entnehmen. Ursache ist, dass nur noch diejenigen Staatsangehörigkeiten separat dargestellt werden, die dem Kontinent Europa zugeordnet werden – schulstatistisch wird auch die Türkei Europa zugeordnet. Schülerinnen und Schülern mit einer nicht-europäischen Staatsangehörigkeit wird eine kontinentale Zugehörigkeit zugewiesen. So erfolgt neben separat dargestellten und dem Kontinent „Europa“ zugeordneten Staatsangehörigkeiten (z. B. irisch, kroatisch)- lediglich eine differenzierte Darstellung der Gesamtzahl an Schülerinnen und Schülern mit einer Staatsangehörigkeit, die den nichteuropäischen Kontinenten „Afrika“, „Amerika“, „Asien“, „Australien/Ozeanien“ sowie „Sonstige[n]“ zugeordnet wird.<sup>28</sup>

Für diese Kontinentalgruppen liegen keine konkreteren Angaben zu ihrer Staatsangehörigkeit vor (relevant etwa für tunesische Staatsangehörige). Daher lautet beispielsweise eine der Residualkategorien „Afrika“, während zuvor die Bezeichnung „übriges Afrika“ als ergänzende Kategorie zu den gesondert dargestellten Staatsangehörigkeiten verwendet wurde. Diese Änderung des Klassifikationssystems im Schuljahr 1995/1996 ist bemerkenswert. Während für die vorausgehenden Jahre kaum eine Regelmäßigkeit oder ein explizites Entscheidungskriterium für die (Nicht-)Darstellung einer bestimmten Staatsangehörigkeitsgruppe zu erkennen ist, wird hier eindeutig außereuropäische Vielfalt ausgeblendet. Anhand der Statistiken bleibt unklar, inwiefern es sich hierbei entweder um eine bewusste Entscheidung, eine weniger zentrale Absicht oder um den Nebeneffekt einer stringenteren Klassifikationssystematik – gewissermaßen eine Ausblendung der Ordnung halber – handelt. Der Ausblendung steht die nun vollständige Darstellung aller europäischen Herkunft gegenüber, möglicherweise vor dem Hintergrund der zunehmenden europäischen Integration. Es muss nicht betont werden, dass die außereuropäische „kontinentale

---

werden. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bildung und Kultur – Schulen der Allgemeinen Ausbildung. Stuttgart und Mainz 1977 (Fachserie 11, Reihe 1.1, 1975). Z.B. S. 25.

<sup>27</sup> Vgl. Anhang 2.

<sup>28</sup> Zum Beispiel: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen. Stuttgart und Mainz: Kohlhammer 1996 (Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 1995/96). S. 72.

Vgl. auch Anhang 2.

Herkunft“ so gut wie keinen Informationsgehalt birgt. Die Herkunft „Asien“ (hier, wie erwähnt, ohne die Türkei) reicht vom Libanon bis Japan, und „Amerika“ von Kanada bis Chile. Zum Zeitpunkt dieser Klassifikationsänderung ist in Deutschland wie international die Globalisierungsdebatte in vollem Gange, globale Vernetzung nimmt stark zu und damit einhergehend ein gesamtgesellschaftliches Bewusstsein dafür, dass die Welt immer kleiner wird.<sup>29</sup> Die deutsche Schulstatistik scheint von solchen Entwicklungen eher unberührt und vollzieht faktisch eine eurozentrische Wende, indem sie alle übrigen Staaten der Welt als residual definiert und damit im Wortsinne als unbedeutenden ‚Rest‘ klassifiziert.

Im Schuljahr 2005/2006 wurden wieder weitergehende Differenzierungen vorgenommen, was sich u.a. an der Zahl von 69 separat berücksichtigten Staatsangehörigkeiten und der Bezeichnung der Residualkategorien (z.B. „Übriges Afrika“) ablesen lässt. Es werden wieder ausgewählte separate Staatsangehörigkeiten erfasst, die zuvor den Kontinenten „Afrika“, „Amerika“, „Asien“ sowie „Australien/Ozeanien“ zugeordnet wurden, z.B. werden in besagtem Schuljahr Angaben zur Anzahl afghanischer, äthiopischer oder brasilianischer Schülerinnen und Schüler gemacht.

Bis zum Schuljahr 2015/2016 steigt die Summe der berichteten Staatsangehörigkeiten aufgrund der im Zuge der Balkankriege entstandenen neuen europäischen Staaten leicht an. Im Rahmen der Schulstatistik wurden zusätzlich die Staatsangehörigkeiten der mittlerweile unabhängigen – bzw. von der Bundesrepublik Deutschland als unabhängig anerkannten – Staaten Montenegro und Kosovo berücksichtigt. In 2005/2006 wurden die Staatsangehörigkeiten serbisch und montenegrinisch zusammen sowie kosovarisch nicht erfasst.

Auch wenn wir mögliche andere Gründe nicht ausschließen können, resultieren die „kontinentalen“ Residualkategorien wahrscheinlich aus der Entscheidung, dass differenzierteres Wissen nicht benötigt wird.

Daneben bestehen die Residualkategorien, für die die Information tatsächlich fehlt. Ab 1975 wurden diese zunächst in drei separaten Kategorien erfasst – und zwar für Schülerinnen und Schüler, die entweder als staatenlos gelten, deren Staatsangehörigkeit ungeklärt ist oder für die keine Angaben hierzu vorliegen. Seit 1995 werden sie in nur einer Kategorie zusammengefasst: In 1995 und 2005 lautete die Bezeichnung „Sonstige“ mit ergänzendem Fußnotenhinweis, dass die Kategorie sowohl staatenlose Schülerinnen und Schüler, als auch diejenigen mit ungeklärter Staatsangehörigkeit und ohne Angabe beinhaltet. In

---

<sup>29</sup> Debiel, Tobias: Handbucheintrag ‚Globale Entwicklung‘. In: Wörterbuch Staat und Politik. Hrsg. von Dieter Nohlen. München 1991. S. 233.

2015 lautete sie „Keine Angabe und ungeklärt“, ergänzt um den Fußnotenhinweis, dass die Kategorie auch Staatenlose einschließe.

Abschließend soll auf die Differenz zwischen der Staatsangehörigkeitsanzahl im Schuljahr 2015/2016 und dem Schuljahr mit der höchsten Anzahl separater Staatsangehörigkeiten (1975/1976) eingegangen werden.<sup>30</sup> So wurden in 1975 insgesamt 44 Staatsangehörigkeiten erfasst, die in der Schulstatistik für 2015 nicht mehr separat berücksichtigt werden – hierunter fallen z.B. die chinesische, eritreische oder irakische Staatsangehörige.

Verglichen mit der Gebietssystematik des Statistischen Bundesamtes<sup>31</sup> werden in der Schulstatistik des Schuljahres 2015/2016 122 Staatsangehörigkeiten nicht erfasst (vgl. Abb. 2; sowie auch Anhang 1). Angenommen werden kann, dass die Schulstatistik nur diejenigen anführt, von denen mindestens ein Lernender eine allgemeinbildende Schule in Deutschland besucht. Prinzipiell könnte ein Grund für das Variieren der Staatsangehörigkeiten sein, dass diese nicht unter den Schülerinnen und Schülern im deutschen Schulsystem vertreten sind. Wahrscheinlicher erscheint hingegen die Tatsache, dass nicht alle Staatsangehörigkeiten von Schülerinnen und Schülern, die faktisch eine Schule in Deutschland besuchen, eigens erfasst werden.

Selbst Gruppen, die in den Statistiken des Ausländerzentralregisters hohe Fallzahlen aufweisen,<sup>32</sup> werden z.T. nicht explizit in den Schulstatistiken berichtet – exemplarisch seien chinesische, irakische oder eritreische Staatsangehörige genannt. Die beiden zuerst genannten gehören im Jahr 2015 sogar zu den 25 am häufigsten in der Bevölkerung Deutschlands vertretenen Staatsangehörigkeitsgruppen.<sup>33</sup> Die unzureichende Berücksichtigung in der Schulstatistik drückt sich auch in einer z.T. sehr hohen Zahl von Schülerinnen und Schülern in Residualkategorien aus. Die quantitativ große Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit chinesischer Staatsangehörigkeit beispielsweise wird bis 2015/2016 nicht separat erfasst, sondern unter der Herkunft „übriges Asien“ subsumiert. Eine Folge der unzureichenden Ausdifferenzierung ist, dass mehr als 40.000 Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Deutsch-

**30** Vgl. Anhang 1. Dort werden diejenigen Staatsangehörigkeiten im Schuljahr 1975/1976 kursiv gedruckt, die im Schuljahr 2015/2016 nicht mehr berichtet werden. Der Vergleich berücksichtigt nur diejenigen, die in beiden Jahren faktisch existierten. Daraus folgt, dass bei diesem Vergleich Staatsangehörigkeiten wie jugoslawisch, sowjetisch oder tschechoslowakisch unberücksichtigt bleiben, da diese zwar 1975, nicht aber 2015 existierten.

**31** Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Staats- und Gebietssystematik (wie Anm. 15).

**32** Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung – Ergebnisse des Ausländerzentralregisters 2015. Wiesbaden 2016b (Fachserie 1, Reihe 2). Eigene Berechnung.

**33** Vgl. Statistisches Bundesamt, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit (wie Anm. 32).



land in der genannten Residualkategorie zusammengefasst werden. Hingegen werden andere Staatsangehörigkeiten, die nur relativ kleine Fallzahlen aufweisen, in der Schulstatistik separat ausgewiesen. Konkret genannt seien hier die Gruppen z.B. andorranischer, liechtensteinischer, neuseeländischer sowie san-marinesischer Schülerinnen und Schüler, die Fallzahlen von jeweils nur weniger als 100 aufweisen.<sup>34</sup> Insgesamt erscheinen die Kriterien für die Auswahl der schulstatistisch separat dargestellten Staatsangehörigkeiten über fünf Jahrzehnte hinweg unklar, zumindest sind diese nicht (ausschließlich) fallzahlbasiert.

Mögliche Ursachen für die selektive Darstellung der Staatsangehörigkeiten können etwa die Komplexität und der Aufwand für die Erfassung und Abfrage der Daten in den Bundesländern sein. Zudem stellt die Schulstatistik auf Bundesebene quasi den kleinsten gemeinsamen Nenner der verschiedenen Schulstatistiken auf Landesebene dar: Daraus folgt, dass wenn ein Bundesland nicht alle Staatsangehörigkeiten erfassen sollte, diese i.d.R. auch nicht in der Fachserie des Statistischen Bundesamtes angeführt werden.<sup>35</sup> Platzgründe im Rahmen der schulstatistischen Publikation können ebenfalls zu einer weniger komplexen Erfassung der Staatsangehörigkeit von Schülerinnen und Schülern durch das Statistische Bundesamt führen. Denn allein das Kapitel, das über differenzierte Angaben für die Teilmenge der Staatsangehörigkeiten – in Kombination mit dem Bundesland, der besuchten Schulform und unter Berücksichtigung des Geschlechts der Lernenden berichtet, nimmt mehr als 100 Seiten in der Publikation ein.<sup>36</sup>

Die genauen Ursachen für die unzureichend differenzierte Erfassung können im Rahmen dieses Beitrages nicht abschließend geklärt werden. Eine Konsequenz ist allerdings, dass durch die fehlende separate Erfassung die (öffentliche) Wahrnehmung erschwert wird.<sup>37</sup> Bezogen auf die vorhergehenden Ergebnisse bedeutet dies, dass keine Aussagen zur genauen Anzahl sowie zur schulischen Situation von Schülerinnen und Schülern mit einer nicht separat dargestellten Staatsangehörigkeit möglich sind. Dementsprechend bleiben mögliche Erfolge, Misserfolge oder Benachteiligungen etwa hinsichtlich des Schulformbesuchs verborgen. Dies betrifft u.a. eritreische, irakische oder chinesische Schülerinnen und Schüler im deutschen Schulsystem, die von der Schulstatistik unberücksichtigt bleiben. Diese könnten jedoch eine besondere Relevanz

<sup>34</sup> Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen. Wiesbaden 2016 (Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 2015/16), eigene Berechnung.

<sup>35</sup> Kemper, Zur landesspezifischen Erfassung des Migrationshintergrunds (wie Anm. 2).

<sup>36</sup> Laut Auskunft des Statistischen Bundesamtes liegen dem Amt keine weiter differenzierten Informationen bzw. Daten nach Staatsangehörigkeit der Schülerinnen und Schüler vor. Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur (wie Anm. 34), S. 316–423.

<sup>37</sup> Supik, Statistik (wie Anm. 2), S. 90–92.

haben – sei es, da sie z.T. quantitativ große Gruppen darstellen oder da ein öffentliches Interesse daran bestehen könnte, welche Schulformen von Schülerinnen und Schülern besucht werden, die mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Fluchthintergrund aufweisen. In jedem Falle ist diesbezüglich nur eine unvollständige Analyse der Bildungssituation möglich. (Nicht-)Repräsentation in der amtlichen Statistik kann folglich Auswirkungen auf Bildungs- und damit gesellschaftliche Teilhabechancen haben.

## Die schulstatistische Erfassung von Migration in den Bundesländern im 21. Jahrhundert

Infolge des bildungspolitischen Föderalismus in Deutschland können sich die Schulstatistiken sowie die schulstatistisch erfassten Merkmale zwischen den Bundesländern unterscheiden. In diesem Kapitel wird die historische Entwicklung der schulstatistischen Erfassung von Migration in den Ländern nachgezeichnet. Zuvor werden kurz Entwicklungen skizziert, die verdeutlichen, warum die ausschließliche Berücksichtigung der Staatsangehörigkeit nicht mehr ausreicht und weshalb es hieraus resultierend erforderlich war, zusätzliche Migrationsmerkmale bzw. einen ‚Migrationshintergrund‘ von Schülerinnen und Schüler zu erheben.

Zunächst sind Änderungen im Staatsangehörigkeitsrecht zu nennen, die für die zukünftige Erfassung von Migration anhand des alleinigen Merkmals der Staatsangehörigkeit erhebliche Konsequenzen hatten.<sup>38</sup> Nach den Bedingungen von § 4 des Staatsangehörigkeitsgesetzes (StAG) wurde ab dem 1. Januar 2000 in Deutschland geborenen Kindern nichtdeutscher Eltern vermehrt temporär eine doppelte Staatsangehörigkeit verliehen gemäß der sogenannten und inzwischen rückgängig gemachten „Optionsregelung“. Schülerinnen und Schüler mit einer doppelten Staatsangehörigkeit werden in der Schulstatistik, die nur das Merkmal der ersten Staatsangehörigkeit berücksichtigt, als Deutsche erfasst. Die vermehrte zusätzliche Verleihung einer deutschen Staatsangehörigkeit hat erhebliche schulstatistische Auswirkungen. Hierauf verweist z.B. der Anteil nichtdeutscher Grundschülerinnen und -schüler auf Bundesebene: Zwischen 1995 bis 2001 steigt dieser von 10,1 % auf 12,1 % an, in den Folgejahren bis 2012 sinkt er auf 6,4 %.<sup>39</sup> Für den Zeitraum zwischen 2001 und 2012 ist auch für die

<sup>38</sup> Vgl. hierzu ausführlich z.B. Kemper, Bildungsdisparitäten (wie Anm. 2) Kapitel 3.

<sup>39</sup> Kemper, Bildungsdisparitäten (wie Anm. 2), S. 180f.

einzelnen Bundesländer ein z.T. erheblicher Rückgang des Anteils nichtdeutscher Grundschülerinnen und -schülern zu beobachten.<sup>40</sup>

Dem in diesem Zeitraum sinkenden Nichtdeutschenanteil steht gegenüber, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Zeitverlauf kontinuierlich ansteigt.<sup>41</sup> Dies verdeutlicht, dass die Staatsangehörigkeit als alleiniges Merkmal zur Erfassung von Migration nicht ausreicht.

Aufgrund der unzureichenden Erfassung von Migration kam es bereits gegen Ende der 1990er Jahre zur wissenschaftlichen Entwicklung des Begriffs ‚Migrationshintergrund‘. Der Begriff fand erstmalig im zehnten Kinder- und Jugendbericht Verwendung, als Erfinderin des Begriffs wird zumeist Professorin Ursula Boos-Nünning genannt.<sup>42</sup> Populär wurde der Begriff insbesondere durch die seit 2000 durchgeführten PISA-Studien sowie durch den Mikrozensus ab dem Jahr 2005. Auf die Definitionen und Operationalisierungen soll nur knapp eingegangen werden. Unter dem Zusatz ‚mit Migrationshintergrund‘ verstehen die PISA-Studien bis heute primär diejenigen Schülerinnen und Schüler, von „denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde.“<sup>43</sup> Hingegen hat im Mikrozensus eine Person einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst „oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt.“<sup>44</sup>

Historische Darstellungen werden häufig in Perioden eingeteilt. Unser Klassifikationshistorischer Vorschlag wäre, dass zu Beginn des 21. Jahrhunderts die

<sup>40</sup> Kemper, Bildungsdisparitäten (wie Anm. 2), S. 183f.

<sup>41</sup> Geißler, Rainer; Weber-Menges, Sonja: Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 58 (2008) 49. S. 14–22. Gresch, Cornelia u. Cornelia Kristen: Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 40 (2011) 3. S. 208–227.

<sup>42</sup> Stošić, Patricia: Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘. Reflexionen einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Differenzkategorie. In: *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter)Disziplinären*. Hrsg. von Isabell Diehm [u.a.]. Wiesbaden 2017. S. 81–99, Supik, Statistik (wie Anm. 2).

<sup>43</sup> Baumert, Jürgen u. Gundel Schümer: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: *PISA 2000*. Hrsg. von Jürgen Baumert. Opladen 2001. S. 341. Vgl. auch Stošić, Kinder (wie Anm. 42).

Auch wenn sich die Operationalisierung nicht verändert hat, so kam es zu einem Begriffswechsel: Seit 2012 verwenden die PISA-Studien den Begriff ‚mit Zuwanderungshintergrund‘; Vgl. Gebhardt, Markus [u.a.]: Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In: *PISA 2012 – Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Hrsg. von Manfred Prenzel. [u.a.]. Münster 2013. S. 275–308.

<sup>44</sup> Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2015*. Wiesbaden 2017 (Fachserie 1 Reihe 2.2). S. 4.

Periode der „Ausländer“-Erfassung – wenn auch erst allmählich – von derjenigen der Erfassung des „Migrationshintergrundes“ abgelöst wird. Die Definition bzw. wissenschaftliche Konstruktion eines Migrationshintergrundes sowie die verschiedenen Operationalisierungen des Begriffes wurden nach der Jahrtausendwende notwendig, da sich die Erfassung von Migration anhand des alleinigen Merkmals der Staatsangehörigkeit in der Schulstatistik als unzulänglich erwies.<sup>45</sup>

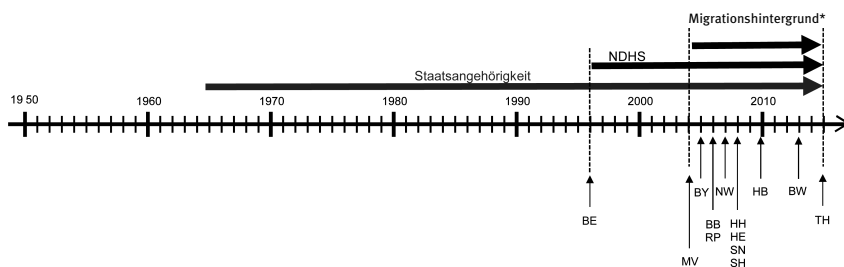
In der Folge erheben mehrere Bundesländer ergänzende schulstatistische Migrationsmerkmale, anhand derer ein weiter gefasster Migrationshintergrund gebildet werden kann. Als nächstes soll untersucht werden, wann die Länder diese Merkmale einführten. Hierzu wurden Anfragen an die Statistischen Landesämter sowie z.T. auch an die Kultusministerien gestellt. Abgefragt wurden die in den Schulstatistiken der jeweiligen Länder verwendeten Migrationsmerkmale sowie weiterhin, ob die landesspezifischen Migrationsmerkmale mit der Definition des Migrationshintergrundes gemäß Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) kompatibel sind. Ein Migrationshintergrund liegt laut KMK dann vor, wenn „mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft: 1. Keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2. Nichtdeutsches Geburtsland, 3. Nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler/die Schülerin die deutsche Sprache beherrscht).“<sup>46</sup> Die Ergebnisse der Abfrage sind in Abbildung 3 dargestellt.

---

**45** Der Anteil der 5- bis 10-Jährigen mit Migrationshintergrund (im engeren Sinne) stieg laut Mikrozensus von 29 % im Jahr 2005 auf 35,6 % im Jahr 2015 (Statistisches Bundesamt 2009, 2017, eigene Berechnung). Der Anteil nichtdeutscher Grundschülerinnen und Grundschüler fiel hingegen von 11,2 % im Schuljahr 2005/06 auf 8,4 % im Jahr 2015/16 (Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes für die Schuljahre 2005/2006 und 2015/2016).

**46** KMK – Kultusministerkonferenz: Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2015. S. 30f.

In diesem Beitrag liegt der Fokus auf den drei Migrationsmerkmalen Staatsangehörigkeit, Verkehrssprache und Geburtsland. Zwar wird in mehreren Bundesländern zudem das Zuzugsjahr von Schülerinnen und Schülern erfasst. Dieses stellt jedoch kein eigenständiges Merkmal zur Messung von Migration dar, da für die im Ausland Geborenen – zusätzliche und analytisch wichtige – Informationen ergänzt werden.



**Abb. 3:** Die schulstatistische Erfassung von Migration auf Landesebene durch die Statistischen Landesämter (Schuljahre 1965/66 bis 2015/16, allgemeinbildende Schulen)

NDHS = Nichtdeutsche Herkunftssprache

\* ‚Migrationshintergrund‘ gemäß eigener Definition oder in Anlehnung an KMK (2015) und hiermit einhergehende Erfassung von ergänzenden – d.h. über die Staatsangehörigkeit hinausgehenden – Migrationsmerkmalen.

Quelle: Auskunft der Statistischen Landesämter und z.T. auch der Kultusministerien, eigene Recherche und Darstellung.

Die Staatsangehörigkeit von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen wird in den Bundesländern schulstatistisch spätestens seit dem Schuljahr 1965/1966 erhoben und seither für alle Schuljahre in den Schulstatistiken des Statistischen Bundesamtes ausgewiesen.

Seit Mitte der 1990er Jahre gibt es auf Landesebene schulstatistische Ansätze, Migration nicht nur über die Staatsangehörigkeit zu erfassen. Ein Konzept, das nur vorübergehend Bedeutung erlangte und daher nicht in die Abbildung aufgenommen wurde, ist der (Spät-)Aussiedlerstatus. Damit konnten auch diejenigen eingewanderten Schülerinnen und Schüler statistisch sichtbar gemacht werden, die unmittelbar nach Einreise als sogenannte „Deutschstämmige“ die deutsche Staatsangehörigkeit erhielten. Laut Auskunft der Statistischen Landesämter wurde der (Spät-)Aussiedlerstatus erstmals in Bayern im Schuljahr 1980/1981 erfasst. Die meisten Länder haben mit dem verstärkten Zuzug von (Spät-)Aussiedlern damit begonnen, einen (Spät-)Aussiedlerstatus der Schülerinnen und Schüler ab 1989 bis Anfang der 1990er Jahre abzufragen. Einzelne Länder wie z.B. Niedersachsen, in dem neben den anderen großen Flächenländern Nordrhein-Westfalen, Bayern und Hessen die meisten Aussiedler leben, haben diese Information schulstatistisch noch nie erhoben.<sup>47</sup> Sieben Länder haben die Erhebung dieser Information eingestellt, fünf hiervon zwischen den

<sup>47</sup> Worbs, Susanne [u.a.]: Spätaussiedler in Deutschland. Eine Analyse aktueller Daten und Forschungsergebnisse. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2013. S. 99.

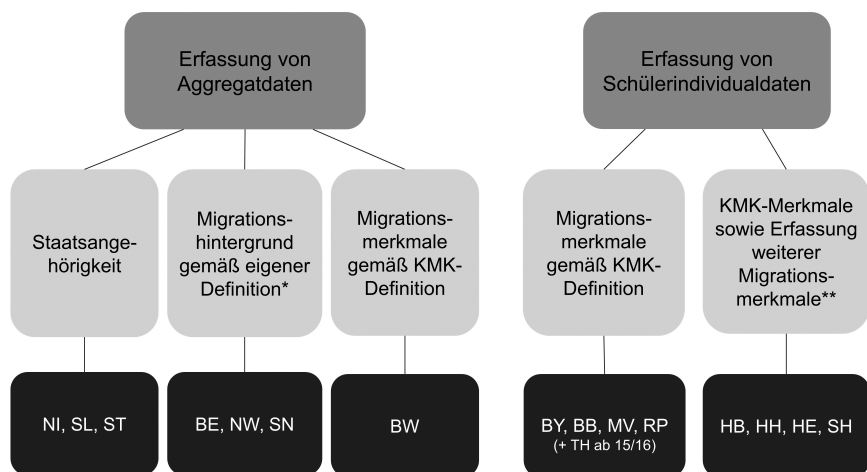
Schuljahren 2011/2012 und 2014/2015. Insgesamt scheint es, als verlöre die Dokumentation des (Spät-)Aussiedlerstatus im Zuge sowohl der zurückgehenden Zuwanderung von (Spät-)Aussiedlern als auch im Zusammenhang mit der Berücksichtigung eines umfassenderen Migrationshintergrundes in der Schulstatistik an Relevanz. Im Schuljahr 2015/2016 erheben nur noch drei Bundesländer einen (Spät-)Aussiedlerstatus. Alle anderen Länder erfassen diesen nicht mehr oder haben es noch nie getan. Seit dem Schuljahr 1996/1997 erhebt Berlin zusätzlich die ‚nichtdeutsche Herkunftssprache‘ der Schülerinnen und Schüler – auf die noch genauer eingegangen wird.<sup>48</sup>

Die Verwendung einer komplexeren Operationalisierung des Migrationshintergrundes setzt, wie bereits geschildert, die Erhebung weitergehender Migrationsmerkmale voraus, die über das ausschließliche Merkmal der Staatsangehörigkeit hinausgehen (vgl. Abbildung 3). Entsprechende Ansätze der Statistischen Landesämter Migration differenzierter zu erfassen sind seit Mitte der 2000er-Jahre zu erkennen – beginnend mit Mecklenburg-Vorpommern im Jahr 2004/2005, in Bayern in 2005/2006 sowie in sieben weiteren Ländern innerhalb der drei darauffolgenden Schuljahre. In den Schuljahren 2010/2011 und 2013/2014 folgen Bremen und Baden-Württemberg, ab 2015/2016 erhebt Thüringen erstmals detaillierte Migrationsinformationen.<sup>49</sup>

---

**48** In Berlin wird die Staatsangehörigkeit als separates Merkmal in der Aggregatstatistik erhoben, dieses lässt sich technisch bedingt aber nicht mit dem Merkmal der nichtdeutschen Herkunftssprache verknüpfen.

**49** Allerdings sind die Daten nach Selbstauskunft der Statistischen Landesämter z.T. erst nach mehreren Erhebungen (bzw. Jahren) als valide anzusehen und daher erst mit zeitlicher Verzögerung sinnvoll auszuwerten.



**Abb. 4:** Systematisierung der Erfassung des Migrationshintergrundes in den Ländern (für das Schuljahr 2014/2015)

\* gemäß eigener – vom KMK-Beschluss abweichender – Definition von ‚Migration‘; \*\* zur Operationalisierung eines vom KMK-Beschluss z.T. erheblich abweichenden Migrationshintergrundes.

Quelle: Kemper, Zur landesspezifischen Erfassung des Migrationshintergrundes (wie Anm. 2), Abbildung 1 (leicht angepasst).

Der aktuelle Stand der verschiedenen Ansätze der Länder, Migration zu messen und ggf. einen Migrationshintergrund zu konstruieren, wird nachfolgend systematisiert.<sup>50</sup> In diesem Zusammenhang wird auch dargestellt, ob die Migrationsmerkmale in den Ländern separat oder nur zusammengefasst abgefragt werden. Dieser Aspekt tangiert die Frage nach der Struktur der statistischen Datenerfassung, d.h. ob in den Ländern Aggregatdaten oder bereits Individualdaten erhoben werden. Letztere erfassen die erhobenen Merkmale gesondert für jede einzelne Person, erstere geben lediglich aggregierte Informationen zu Schülerinnen und Schülern wieder – z.B. wird auf Klassenebene darüber informiert, wie viele Schülerinnen und Schüler insgesamt eine Klasse besuchen und wie viele hiervon einen Migrationshintergrund haben.

Unter den sieben Ländern, deren Schulstatistiken bisher auf Aggregatdaten basieren, sind verschiedene Entwicklungslinien erkennbar. Drei Länder, Nieder-

<sup>50</sup> Vgl. Abb. 4, eine detaillierte Darstellung der einzelnen in den Ländern erhobenen Migrationsmerkmale erfolgt in: Kemper, Zur landesspezifischen Erfassung des Migrationshintergrundes (wie Anm. 2).

sachsen, Saarland und Sachsen-Anhalt, erfassen bis heute als einziges valides Migrationsmerkmal die Staatsangehörigkeit der Schülerinnen und Schüler.

Die baden-württembergische Schulstatistik stellt einen Sonderfall dar, da diese im Aggregat – d.h. auf Schulebene – einen Migrationshintergrund gemäß KMK-Definition erhebt. Die Migrationsmerkmale sind allerdings zusammengefasst. Somit ist schulstatistisch lediglich nachvollziehbar, ob ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht – es sind jedoch keine separaten Informationen zu den Einzelmerkmalen, wie etwa zum Geburtsland, vorhanden. Drei weitere Länder haben sich für die aggregierte Erfassung eines eigenen, von der KMK-Definition z.T. deutlich abweichenden Migrationshintergrundes entschieden; auf die genauen Definitionen wird noch eingegangen. Insgesamt sind die schulstatistischen Informationen nur für ein Land – nämlich Baden-Württemberg –, das schulstatistische Aggregatdaten erhebt, kompatibel zur Migrationshintergrund-Definition der KMK. Für die drei Länder, die anhand von Aggregatdaten eine eigene Definition des Migrationshintergrundes erfassen sowie für die drei Länder mit dem einzigen Migrationsmerkmal der Staatsangehörigkeit ist nicht bekannt, wann diese einen Migrationshintergrund gemäß KMK-Beschluss erheben werden. Die Planungen und der Umsetzungsstand sind als heterogen und unkonkret einzuschätzen: Die Spannweite reicht laut Selbstauskunft der Statistischen Landesämter und/oder Kultusministerien von einer in den nächsten Jahren geplanten Umsetzung der KMK-Migrationsmerkmale, die auch eine Umstellung der Statistik auf Individualdaten erfordert (z.B. Berlin), bis hin zur Aussage, dass derzeit „weder eine Umstellung auf eine Erhebung von Schülerindividualdaten noch eine (erneute) veränderte Erfassung der Zuwanderungsgeschichte geplant“ seien.<sup>51</sup>

Im Schuljahr 2014/2015 erfassen acht Länder schulstatistische Individualdaten, sowie Thüringen ab 2015/2016. Alle Länder, die Individualdaten erheben, berücksichtigen die Migrationsmerkmale Staatsangehörigkeit, Verkehrssprache und Geburtsland gemäß des KMK-Beschlusses. Vier Länder erheben darüber hinaus individualdatenstatistisch zusätzliche Migrationsmerkmale, um entweder einen weiter gefassten Migrationshintergrund oder zum Teil auch ein gänzlich abweichendes Konzept des Migrationshintergrunds realisieren zu können. Exemplarisch seien die 2. Staatsangehörigkeit, ein Spätaussiedlerstatus oder die Muttersprache genannt.<sup>52</sup>

Aufschlussreich ist bereits an dieser Stelle der Hinweis, dass sich selbst für Länder, die anhand von Individualdaten Migrationsmerkmale gemäß KMK-Be-

---

<sup>51</sup> Antwortmail des MSW NRW vom 19.08.2015.

<sup>52</sup> Vgl. hierzu im Detail: Kemper, Zur landesspezifischen Erfassung des Migrationshintergrunds (wie Anm. 2). Zudem wird hierauf noch vertiefend für Hamburg eingegangen.



schluss erheben, z.T. Unterschiede in der Operationalisierung des Migrationshintergrundes gemäß des KMK zeigen, wenn neben der 1. auch die 2. Staatsangehörigkeit abgefragt wird. Hamburg und Hessen berücksichtigen beide Staatsangehörigkeiten, d.h. ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn entweder die Verkehrssprache oder das Geburtsland nicht Deutsch bzw. Deutschland sind, aber auch dann, wenn entweder die 1. oder die 2. Staatsangehörigkeit nicht-deutsch ist. Hierdurch fällt der Anteil derjenigen mit Migrationshintergrund etwas höher aus. Bremen erfasst zwar auch die 2. Staatsangehörigkeit, in dem Land liegt jedoch nur dann ein Migrationshintergrund vor, wenn die 1. Staatsangehörigkeit nichtdeutsch ist oder eine nichtdeutsche Verkehrssprache oder ein nichtdeutsches Geburtsland vorliegt, die 2. Staatsangehörigkeit bleibt hingegen unberücksichtigt. Diese Vorgehensweise entspricht dem Verständnis der KMK, welches auf Nachfrage präzise dargelegt wird: Ein „Migrationshintergrund liegt vor, wenn keine deutsche Staatsangehörigkeit vorhanden ist. D.h. das[s] Schülerinnen und Schüler, die zwei Staatsangehörigkeiten haben und eine davon deutsch ist, gemäß Definition keinen Migrationshintergrund haben, außer sie haben ein nichtdeutsches Geburtsland oder in der Familie ist die Verkehrssprache nicht deutsch.“<sup>53</sup> Diese Definition ist auch deshalb sinnvoll, da so die Ergebnisse gegenüber denjenigen Ländern vergleichbar bleiben, die nur eine – bzw. die 1. – Staatsangehörigkeit erfassen. Auch an dieser Stelle wird die Notwendigkeit einer einheitlichen Umsetzung der KMK-Definition ersichtlich.

Zudem ist bekannt, dass auch Variationen in der Abfrage des Merkmals der Verkehrssprache<sup>54</sup> festgestellt werden können.<sup>55</sup> Für Bayern ist zudem zu berichten, dass das Land bis Ende dieses Jahrzehnts einen Wechsel von der Verkehrssprache zur Muttersprache vollziehen wird – somit entfernt sich das Land wieder von den Vorgaben der KMK, obwohl Bayern zuvor bereits alle Migrationsmerkmale gemäß KMK erfasst hat.<sup>56</sup>

Einen von besonderer Heterogenität geprägten Fall der Erfassung von Migration innerhalb der einzelnen Länder stellt Hamburg dar. Auf diesen soll ex-

---

<sup>53</sup> Antwortmail der KMK vom 28.09.2015.

<sup>54</sup> Ohne die Thematik im Rahmen dieses Beitrags ausführlich darstellen zu können, sei hier darauf hingewiesen, dass die Bedeutung von Sprache gerade (aber nicht nur) im Bildungskontext unstrittig ist. Die beim Konzept der Verkehrssprache erzwungene Festlegung auf genau eine Sprache verzerrt unter Umständen die Wirklichkeit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Vgl. Fürstenau, Sara: Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Hrsg. von Sara Fürstenau u. Mechthild Gomolla. Wiesbaden 2011. S. 25–46.

<sup>55</sup> Kemper, Zur landesspezifischen Erfassung des Migrationshintergrunds (wie Anm. 2), S. 10ff.

<sup>56</sup> Kemper, Zur landesspezifischen Erfassung des Migrationshintergrunds (wie Anm. 2), S. 10ff.

emplarisch eingegangen werden: In Hamburg werden sogar mehrere Operationalisierungen des Migrationshintergrundes und verschiedene Begrifflichkeiten innerhalb desselben Bundeslandes verwendet (vgl. Tabelle 2).

**Tab. 2:** Bezeichnungen und Operationalisierungen zur schulstatistischen Erfassung von Migration bzw. des Migrationshintergrundes in Hamburg (Schuljahr 2014/2015)

Quelle: BSB, 2014, S. 125f.; zudem: Auskunft des IfBQ (Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung).

Bezeichnung	Definition sowie zur Operationalisierung verwendete Merkmale*
Staatsangehörigkeit	<i>Staatsangehörigkeit</i>
Migrationshinweis	SuS hat keine deutsche <i>Staatsangehörigkeit</i> , <i>Aussiedlerstatus</i> oder die <i>überwiegend zu Hause gesprochene Sprache (Verkehrssprache)</i> ist nicht Deutsch
Migrationshintergrund (angelehnt an die KMK-Definition)	1. und 2. <i>Staatsangehörigkeit</i> , <i>Verkehrssprache</i> , <i>Geburtsland</i> des Schülers / der Schülerin
Migrationshintergrund (angelehnt an die Definition des Mikrozensus bzw. des Statistischen Bundesamtes)	<i>Geburtsland</i> und <i>Staatsangehörigkeit(en)</i> des Schülers / der Schülerin sowie der ‚Sorgeberechtigten‘**

\* Die Merkmalsnamen sind kursiv gedruckt.

\*\* Die Informationen zu den Sorgeberechtigten werden erst im Schuljahr 2017/2018 vollständig verpflichtend erfasst.

In Hamburg existieren verschiedene Bezeichnungen und Operationalisierungen, die etwa in Bildungsberichten oder schulstatistischen Publikationen verwendet werden, um Migration bzw. einen Migrationshintergrund schulstatistisch zu messen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in Hamburg die Staatsangehörigkeit im Rahmen der dann wieder erhobenen Schulstatistik erfasst. Ab dem Jahr 2008 wurden zudem Informationen über einen möglichen ‚Migrationshinweis‘ von Schülerinnen und Schülern bereitgestellt. Hintergrund ist, dass es für „die Hamburger Bildungsberichte 2009 und 2011 [...] noch keine verlässlichen Zahlen zum Migrationshintergrund [gab]. Deshalb wurde mit dem Ersatzmerkmal ‚Migrationshinweis‘ gearbeitet [...]. Ein Migrationshinweis liegt vor, wenn mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft: a) Die Schülerin/der Schüler hat keine deutsche Staatsangehörigkeit, b) die Schülerin/der Schüler hat Aus-

siedlerstatus, c) die überwiegend zu Hause gesprochene Sprache ist nicht Deutsch.“<sup>57</sup>

Die zur Operationalisierung des ‚Migrationshintergrundes‘ (gemäß KMK) erforderlichen Merkmale werden zwar seit dem Schuljahr 2008/2009 erhoben, allerdings wurde das Merkmal Geburtsland als noch nicht valide eingeschätzt. Die Merkmale werden in den Schulen erst seit dem Schuljahr 2012/2013 verpflichtend gesammelt, laut Auskunft des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) gilt in Hamburg der an die KMK angelehnte ‚Migrationshintergrund‘ in Abhängigkeit von der Schulstufe spätestens seit dem Schuljahr 2015/2016 als valide.

Anhand von Informationen zu Geburtsland und Staatsangehörigkeit(en) der Schülerin bzw. des Schülers sowie der ‚Sorgeberechtigten‘ wird seit dem Schuljahr 2013/2014 zudem ein ‚Migrationshintergrund‘ in Anlehnung an die Definition des Mikrozensus gebildet: „Ausgehend von den in der Schulstatistik verfügbaren Merkmalen hat eine Schülerin bzw. ein Schüler dann einen Migrationshintergrund, wenn mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft: a) Die Person ist nicht in Deutschland geboren, b) sie hat eine nicht deutsche Staatsangehörigkeit, c) einer der Sorgeberechtigten ist nicht in Deutschland geboren, d) einer der Sorgeberechtigten hat eine nicht deutsche Staatsangehörigkeit.“<sup>58</sup> Die Zahlen (und Anteile) derjenigen mit Migrationshintergrund in Anlehnung an den Mikrozensus fallen höher aus, da – im Gegensatz zur Definition der KMK wie beim ‚Migrationshinweis‘ – Informationen zum Migrationsstatus der Sorgeberechtigten berücksichtigt werden. In offiziellen Publikationen wie z.B. dem Hamburger Bildungsbericht wird die Operationalisierung in Anlehnung an den Mikrozensus präferiert. Die KMK-Operationalisierung hat für Hamburg insofern weiterhin Relevanz, um anschlussfähig an die KMK-Vorgaben zu bleiben und um die Daten potenziell mit denen anderer Bundesländer vergleichen zu können. Dies betrifft auch die Vergleichbarkeit der hamburgischen Daten im Zeitvergleich, d.h. die Migrationsdaten der Schuljahre 2008/2009 bis 2012/2013, die auf dem Migrationshinweis bzw. -hintergrund nach KMK basieren.

Abschließend wird die Heterogenität zwischen den Ländern hinsichtlich besonderer schulstatistischer Operationalisierungen und Begrifflichkeiten in den Blick genommen. Abweichungen zeigen sich sowohl zwischen den Ländern als

<sup>57</sup> BSB – Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): Bildungsbericht Hamburg 2014. HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, 14. Münster [u.a.] 2014. S. 126. Laut Auskunft des IfBQ wurden der ‚Aussiedlerstatus‘ bereits ab ca. 1990 und die Verkehrssprache spätestens seit dem Schuljahr 2008/2009 erhoben (exakte(re) Angaben konnte das IfBQ nicht bereitstellen). Die genannten Merkmale galten frühzeitig als valide.

<sup>58</sup> BSB Bildungsbericht (wie Anm. 57), S. 126.

auch gegenüber den KMK-Vorgaben. In Berlin wird eine statistische Kategorie von Schülerinnen und Schülern mit „Nichtdeutscher Herkunftssprache“ erstellt. Hierzu zählen „Schüler, deren Mutter- bzw. Familiensprache nicht Deutsch ist. Die Staatsangehörigkeit ist dabei nicht von Belang; entscheidend ist die Kommunikationssprache innerhalb der Familie.“<sup>59</sup> In Nordrhein-Westfalen hingegen weisen „Schülerinnen und Schüler eine Zuwanderungsgeschichte (= Migrationshintergrund) auf, wenn die Schülerin bzw. der Schüler selbst zugewandert ist[,] oder ein oder beide Elternteile zugewandert sind[,] oder die Verkehrssprache in der Familie nicht Deutsch ist.“<sup>60</sup>

In Sachsen wird terminologisch ein Migrationshintergrund anerkannt, der vergleichsweise weit gefasst ist: „Schüler mit Migrationshintergrund sind jene, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen und die selbst oder deren Eltern (bzw. ein Elternteil) oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind.“<sup>61</sup>

Die drei Beispiele Berlin, Nordrhein-Westfalen und Sachsen verdeutlichen, dass sich die Begrifflichkeiten aber auch die jeweiligen Operationalisierungen in den Bundesländern z.T. erheblich unterscheiden. Eine Gemeinsamkeit der drei Fälle ist, dass sie die Staatsangehörigkeit unberücksichtigt lassen. Hervorzuheben ist, dass der Migrationshintergrund im Vergleich zur KMK-Variante z.T. erheblich weiter gefasst wird, etwa weil Informationen zu den (Groß-)Eltern mit abgefragt werden. In insgesamt drei Ländern werden Informationen zu den Eltern bzw. Sorgeberechtigten abgefragt, um den Migrationshintergrund weiter zu fassen. In Hamburg geschieht dies individualstatistisch, in NRW und Sachsen – wie gezeigt – im Rahmen von Aggregatstatistiken. In Sachsen wird basierend auf freiwilligen Antworten sogar versucht, Informationen zu den Großeltern der Schülerinnen und Schüler abzufragen. In den meisten Ländern werden schulstatistisch i.d.R. keine Daten über Dritte erhoben – neben dem Erhebungsaufwand sind hier insbesondere datenschutzrechtliche Gründe anzuführen, z.T. müssten für eine derartige Abfrage die Schulgesetze geändert werden.<sup>62</sup>

---

**59** SenBJW – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Blickpunkt Schule. Schuljahr 2014/15. Berlin 2015. S. 7, Fußnote 1.

**60** Große-Venhaus, Gerd: Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte. Statistik kompakt 3 (2012). S. 1.

**61** Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (Hrsg.): Statistischer Bericht. Allgemeinbildende Schulen im Freistaat Sachsen. Grundschulen, Schuljahr 2014/15. Kamenz: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2015. S. 3.

**62** KMK – Kultusministerkonferenz: FAQ's – Frequently Asked Questions zum Kerndatensatz und zur Datengewinnungsstrategie 2011.

## Fazit

Wir haben den Wandel der schulstatistischen Klassifikationen von Wissen über eingewanderte Schülerinnen und Schüler seit der Nachkriegszeit dargestellt. Resümierend können wir festhalten: Es lässt sich die Phase der „Ausländererfassung“ von derjenigen der Erfassung des „Migrationshintergrunds“ (etwa ab 2005) unterscheiden. Erstere ist geprägt von einer zunächst zögerlichen und sparsamen, dann umfassenderen und schließlich wieder deutlich selektiveren Abbildung der Staatsangehörigkeiten von Schülern und Schülerinnen. Die Beweggründe dafür, eine bestimmte Anzahl von Kategorien zu bilden, bleiben unklar, sie sind nicht unmittelbar vom tatsächlichen Wanderungsgeschehen geprägt. Die statistische Repräsentation nichtdeutscher Staatsangehörigkeiten weist am ehesten darauf hin, dass ausländische Schülerinnen und Schüler bis zur Jahrtausendwende weniger zentral im Blickfeld der Bildungsstatistik standen. Deutschland betrachtete sich bis dahin nicht als Einwanderungsland, es gab demnach kein bildungspolitisch klares Zuständigkeitsbekenntnis für diese Schülerschaft.

Seit der Jahrtausendwende spiegelt das neu in die amtliche Statistik eingeführte Konzept des Migrationshintergrunds den Wandel in der nationalen Selbstwahrnehmung wider: Das Einwanderungsgesetz wurde in Deutschland eingeführt, weswegen es seither dezidierte Integrationspolitiken gibt, deren Dringlichkeit insbesondere im Bildungswesen auch der sogenannte ‚PISA-Schock‘ unterstrichen hat. Für die Klassifikationspraxis innerhalb der Schulstatistik bedeutet diese Wende eine Expansion des Wissens über Migration.

Insbesondere seit dem Jahr 2005 gibt es in den Schulstatistiken der Länder Ansätze, Migration bzw. einen Migrationshintergrund differenziert(er) zu erfassen. Diese fallen sowohl inhaltlich als auch technisch relativ heterogen und z.T. sehr spezifisch aus – etwa hinsichtlich der verwendeten Definitionen, Operationalisierungen, Bezeichnungen oder Merkmale sowie bzgl. der Erhebung von Individual- statt Aggregatdaten. Die landesspezifischen Operationalisierungen sind oft nicht unmittelbar vergleichbar mit denen des KMK-Beschlusses – und sie sind, wie am Beispiel von Hamburg aufgezeigt, selbst innerhalb eines Bundeslandes unterschiedlich.

Dies ist nicht zuletzt deshalb relevant, da sich die jeweilige Operationalisierung nicht nur auf die Anzahl der als mit Migrationshintergrund verstandenen Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf die von ihnen erzielten Bildungsergebnisse auswirkt.<sup>63</sup> Eine eher weite Operationalisierung des Migrationshin-

---

<sup>63</sup> Vgl. z.B. Gresch [u.a.], Staatsbürgerschaft (wie Anm. 41); Kemper, Zur landesspezifischen Erfassung des Migrationshintergrunds (wie Anm. 2); Kemper, Thomas: Bildungsbeteiligung

tergrundes führt zu besseren, eine eher enge Fassung zu schlechteren Bildungsergebnissen für diese Gruppe.

Angesichts der föderalen Vielfalt der schulstatistischen Darstellung der Einwanderungsgesellschaft und des hiermit verbundenen unausgeschöpften analytischen Potenzials, das die Schulstatistik als Vollerhebung bieten könnte, ist auf Bundesebene weiterhin nur eine Unterscheidung nach Staatsangehörigkeit möglich. Hierbei handelt es sich zurzeit um das einzige Migrationsmerkmal auf Bundesebene, da nur dieses durchgängig in allen Ländern schulstatistisch erfasst wird. Für die Schulstatistik bis 2015/2016 bleibt dahingehend jedoch noch immer eine unvollständige Differenzierung zu konstatieren – hieran ändert auch der Versuch wenig, diesen Mangel mithilfe einer relativ großen Menge an Residualkategorien zu reduzieren. Bis 2015/2016 wurden die Staatsangehörigkeiten wichtiger Migrantengruppen nicht erfasst. Für diese können im genannten Zeitraum keine quantitativen Aussagen getroffen werden. Auch ist – z.B. anhand der besuchten Schulformen – keine Beurteilung ihrer Situation im deutschen Bildungssystem möglich.<sup>64</sup>

Alles in allem bleibt festzuhalten: Der bildungspolitische Föderalismus in Deutschland hat zu unterschiedlichen Strategien, Konzepten und Entwicklungslinien der schulstatistischen Erfassung von Migration in den Ländern geführt. Auf Landesebene unterscheiden sich sowohl die Datenbasen (Aggregats- vs. Individualdaten), die erhobenen Migrationsmerkmale, die Bezeichnungen als auch die Operationalisierungen des Migrationshintergrundes. Dies verdeutlicht einmal mehr, dass der ‚Migrationshintergrund‘ keine feststehende Größe, sondern ein wissenschaftliches und statistisches Konstrukt ist.<sup>65</sup> Durch die Heterogenität z.B. der Begriffe und Operationalisierungen wird die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen den Ländern erschwert und eine schulstatistische Operationalisierung des Migrationshintergrundes auf Bundesebene verunmöglicht. Voraussetzung für Vergleichbarkeit wäre zumindest ein Kern einheitlich abgefragter Migrationsmerkmale in allen Bundesländern – wie beispielsweise anhand der von der KMK vorgeschlagenen Migrationsmerkmale Staatsangehörigkeit, Verkehrssprache und Geburtsland.

---

von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – in Abhängigkeit von der schulstatistischen Operationalisierung. In: DDS – Die Deutsche Schule 109 (2017) 1. S. 91–115; Olczyk, Melanie [u.a.]: Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem – Ein aktueller Überblick. In: Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Hrsg. von Claudia Diehl [u.a.]. Wiesbaden 2016. S. 33–70.

<sup>64</sup> Die kurz vor Fertigstellung des Beitrages veröffentlichte Schulstatistik für das Schuljahr 2016/2017 ist erstmalig dazu übergegangen, der Staats- und Gebietssystematik entsprechend alle Staatsangehörigkeiten auszuweisen.

<sup>65</sup> Vgl. auch Kemper, Migrationshintergrund (wie Anm. 6).

Möglicherweise ist – wie wir hier, und andere bereits außerhalb der Schulstatistik<sup>66</sup> gezeigt haben – die Operationalisierung und Erhebung des Konstrukts „Migrationshintergrund“ zu komplex. Die Folge sind verschiedene Varianten des Migrationshintergrundes, die nur bedingt miteinander vergleichbar sind. Ergänzend sei angeführt, dass im Zusammenhang von Antidiskriminierung und Gleichstellung – beides auch im Bildungskontext grundlegende Menschenrechte – inzwischen die Erfassung von subjektiver Selbstauskunft über Selbst- und Fremdzuschreibungen diskutiert wird.<sup>67</sup>

Der kleinste gemeinsame Nenner zur schulstatistischen Erfassung von Migration auf Bundesebene bleibt das bereits seit den 1960er Jahren erhobene Migrationsmerkmal der ‚Staatsangehörigkeit‘. Bis dahin – d.h. wenn in allen Bundesländern vergleichbare und valide Migrationsmerkmale erhoben werden, was noch einige Zeit in Anspruch nehmen wird – lässt sich basierend auf Daten der Schulstatistik die Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund entweder nur unvollständig anhand von weitergehenden Migrationsmerkmalen für ausgewählte Bundesländer, oder aber flächendeckend ausschließlich unter Verwendung des unzulänglichen Migrationsmerkmals der Staatsangehörigkeit analysieren. Somit ist die Schulstatistik mit ihren Klassifikationen noch weit davon entfernt, die inzwischen (post)migrantische Gegenwartsgesellschaft zu repräsentieren.

## Quellen

### Schulstatistik

Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bevölkerung und Kultur, Bildungswesen – Allgemeinbildende Schulen. Stuttgart und Mainz: Kohlhammer 1967–1976 (Fachserie A, Reihe 10, 1950–1973).

Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bildung und Kultur – Schulen der Allgemeinen Ausbildung. Stuttgart und Mainz: Kohlhammer 1977 (Fachserie 11, Reihe 1.1, 1974–1975).

---

<sup>66</sup> Tucci, Ingrid: Kategorien der Migration für morgen denken. In: Leviathan 44 (2016) 3. S. 351–365. Will, 10 Jahre (wie Anm. 6), S. 9–34.

<sup>67</sup> Aikins, Joshua K. u. Diakonie Deutschland (Hrsg.): Parallelbericht an den UN-Antirassismusausschuss zum 19.-22. Bericht der Bundesrepublik Deutschland nach Artikel 9 des Internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung. Rassistische Diskriminierung in Deutschland. Erscheinungsformen und menschenrechtliche Verpflichtungen zum Schutz vor rassistischer Diskriminierung. 2015. Supik, Linda: Statistik und Diskriminierung. In: Handbuch Diskriminierung. Hrsg. von Albert Scherr [u.a.]. (Springer Reference Sozialwissenschaften), Wiesbaden 2017. S. 191–207.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen. Stuttgart und Mainz: Kohlhammer 1978–1996 (Fachserie 11, Reihe 1, 1976–1994).<sup>68</sup>

Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen. Wiesbaden 1996–2016 (Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahre 1995/96–2015/16).<sup>69</sup>

## Sonstige Datenquellen

Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Staats- und Gebietssystematik. Wiesbaden 2016a.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung – Ergebnisse des Ausländerzentralregisters 2015. Wiesbaden 2016b (Fachserie 1, Reihe 2).

Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2015. Wiesbaden 2017 (Fachserie 1 Reihe 2.2.).

## Literatur

- Aikins, Joshua K. u. Diakonie Deutschland (Hrsg.): Parallelbericht an den UN-Antirassismusausschuss zum 19.-22. Bericht der Bundesrepublik Deutschland nach Artikel 9 des Internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung. Rassistische Diskriminierung in Deutschland. Erscheinungsformen und menschenrechtliche Verpflichtungen zum Schutz vor rassistischer Diskriminierung. 2015.
- Baumert, Jürgen u. Gundel Schümer: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Hrsg. von Jürgen Baumert [u.a.]. Opladen 2001. S. 323–410.
- Bednarschewsky, Rania u. Linda Supik: Vielfältig Deutschsein – Von Deutschen of Color und Deutschen mit Migrationshintergrund in der Statistik. In: Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland – Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen. Hrsg. von Mechthild Gomolla [u.a.]. Weinheim 2018.
- Bowker, Geoffrey C. u. Susan Leigh Star: Sorting things out. Classification and its consequences. 1. Aufl. (Inside technology), Cambridge [u.a.] 1999.
- BSB – Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): Bildungsbericht Hamburg 2014. HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, 14. Münster [u.a.] 2014.
- Debiel, Tobias: Handbucheintrag ‚Globale Entwicklung‘. In: Wörterbuch Staat und Politik. Hrsg. von Dieter Nohlen. München 1991. S. 232–235.
- Desrosières, Alain: Die Politik der großen Zahlen. Eine Geschichte der statistischen Denkweise. Berlin 2005 [frz. 1993]
- Espeland, Wendy Nelson u. Mitchell L. Stevens: A Sociology of Quantification. In Arch. Europ. Sociol., XLIX, 3 (2008). S. 401–436.

<sup>68</sup> Ab dem Jahr 1989 Änderung des Verlags(-ortes) in: „Stuttgart: Metzler-Poeschel“.

<sup>69</sup> Bis zum Schuljahr 2000/2001 Verlag(-sort): „Stuttgart: Metzler-Poeschel“.



- Foucault, Michel: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Frankfurt am Main 2006.
- Fürstenau, Sara: Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Hrsg. von Sara Fürstenau u. Mechthild Gomolla. Wiesbaden 2011. S. 25–46.
- Gebhardt, Markus [u.a.]: Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In: PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Hrsg. von. Manfred Prenzel [u.a.]. Münster 2013. S. 275–308.
- Geißler, Rainer u. Sonja Weber-Menges: Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 58 (49) (2008). S. 14–22.
- Gresch, Cornelia u. Cornelia Kristen: Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Soziologie 40 (2011) 3. S. 208–227.
- Große-Venhaus, Gerd: Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte. Statistik kompakt 3 (2012). S. 1. [https://www.it.nrw.de/statistik/querschnittsveroeffentlichungen/Statistik\\_kompakt/Archiv\\_2012/ausgabe3\\_2012/index.html](https://www.it.nrw.de/statistik/querschnittsveroeffentlichungen/Statistik_kompakt/Archiv_2012/ausgabe3_2012/index.html) (15.11.2016).
- Hacking, Ian 2007: Kinds of people: Moving Targets. In: Proceedings of the British Academy 151 (2007). S. 285–318.
- Heintz, Bettina: Numerische Differenz. Überlegungen zu einer Soziologie des (quantitativen) Vergleichs. Zeitschrift für Soziologie 39 (2010) 3.
- Kemper, Thomas: Migrationshintergrund – eine Frage der Definition! In: Die Deutsche Schule, 102 (2010) 4. S. 315–326. [http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5151/pdf/Kemper\\_2010\\_Migrationshintergrund\\_Frage\\_der\\_Definition\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5151/pdf/Kemper_2010_Migrationshintergrund_Frage_der_Definition_D_A.pdf) (15.12.2016).
- Kemper, Thomas: Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der Schulstatistik. Dissertation. Wuppertal 2013. (Internationale Hochschulschriften 620), Münster 2015.
- Kemper, Thomas: Zur landesspezifischen Erfassung des Migrationshintergrunds in der Schulstatistik – (k)ein gemeinsamer Nenner in Sicht? In: Schumpeter Discussion Papers (2016) SDP 2016–001.
- Kemper, Thomas: Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – in Abhängigkeit von der schulstatistischen Operationalisierung. In: DDS – Die Deutsche Schule 109. Jahrgang 2017 (2017) 1. S. 91–115.
- Kertzer, David Israel u. Dominique Arel (Hrsg.): Census and Identity. The Politics of Race, Ethnicity, and Language in National Censuses. Cambridge 2002.
- KMK – Kultusministerkonferenz: FAQ's – Frequently Asked Questions zum Kerndatensatz und zur Datengewinnungsstrategie 2011. [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/FAQ\\_KDS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/FAQ_KDS.pdf) (15.12.2016).
- KMK – Kultusministerkonferenz: Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2015. <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Defkat2015.pdf> (15.12.2016).
- Köhler, Helmut: Was die Schulstatistik der SBZ/DDR erfragte. Analyse und Dokumentation des Erhebungsprogramms 1945 – 1989. Berlin 1999 (Studien und Berichte / Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 67).
- Köhler, Helmut u. Thomas Rochow: Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik 1949 – 1989. (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. 9), Göttingen 2008.

- Krüger-Potratz, Marianne: Interkulturelle Bildung: Eine Einführung. Münster 2005.
- Mecheril, Paul: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. (Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 13), Münster [u.a.] 2003.
- Mecheril, Paul u. María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka, Claus Melter: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel 2010.
- Morning, Ann: Ethnic Classification in Global Perspective: A Cross-National Survey of the 2000 Census Round In: Population Research and Policy Review 27 (2008) 2.
- Olczyk, Melanie [u.a.]: Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem – Ein aktueller Überblick. In: Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Hrsg. von Claudia Diehl [u.a.]. Wiesbaden 2016. S. 33–70.
- Oltmer, Jochen: Migration im 19. und 20. Jahrhundert. (Enzyklopädie Deutscher Geschichte, Bd. 86), München 2010.
- SenBJW – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Blickpunkt Schule. Schuljahr 2014/15. Berlin 2015.
- Star, Susan Leigh; Bowker, Geoffrey C.: Enacting silence – Residual categories as a challenge for ethics, information systems, and communication. In: Ethics and Information Technology (2007) 9. S. 273–280.
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (Hrsg.): Statistischer Bericht. Allgemeinbildende Schulen im Freistaat Sachsen. Grundschulen, Schuljahr 2014/15. Kamenz: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2015.
- Stošić, Patricia: Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘. Reflexionen einer (erziehungs)wissenschaftlichen Differenzkategorie. In: Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Hrsg. von I. Diehm [u.a.]. Wiesbaden 2017. S. 81–99.
- Supik, Linda: Statistik und Rassismus. Das Dilemma der Erfassung von Ethnizität. Frankfurt am Main 2014.
- Supik, Linda: Statistik und Diskriminierung. In: Handbuch Diskriminierung. Hrsg. von Albert Scherr [u.a.]. (Springer Reference Sozialwissenschaften), Wiesbaden 2017. S. 191–207.
- Tucci, Ingrid: Kategorien der Migration für morgen denken. In: Leviathan 44 (2016) 3. S. 351–365.
- UN – United Nations: Member States 2017a. <http://www.un.org/en/member-states/index.html> (15.04.2017).
- UN – United Nations: Non-member States 2017b. <http://www.un.org/en/sections/member-states/non-member-states/index.html> (15.04.2017).
- Will, Anne-Kathrin: 10 Jahre Migrationshintergrund in der Repräsentativstatistik: ein Konzept auf dem Prüfstand. In: Leviathan 44 (2016). S. 9–34.
- Worbs, Susanne [u.a.]: Spätaussiedler in Deutschland. Eine Analyse aktueller Daten und Forschungsergebnisse. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2013.
- Yanow, Dvora: Constructing „Race“ and „Ethnicity“ in America: Category Making in Public Policy and Administration. Armonk, NY 2003.

## Anhang

Anhang 1: Liste der durch das Statistische Bundesamt schulstatistisch erfassten nichtdeutschen Staatsangehörigkeiten (für die ausgewählten\* Schuljahre 1975/76, 1985/86, 1995/96, 2015/16, ohne Residualkategorien), sowie Vergleich der in der Schulstatistik 2015/16 nicht erfassten Staatsangehörigkeiten entsprechend der allgemeinen Gebietssystematik (Statistisches Bundesamt 2016a)

Schuljahr 1975/76	Schuljahr 1985/86	Schuljahr 1995/96	Schuljahr 2015/16	Im Vergleich: die in der Schulstatistik 2015/16 nicht erfassten Staatsange- hörigkeiten entsprechend der allgemeinen Gebiets- systematik (Statistisches Bundesamt 2016a)
afghanisch, ägyptisch, albanisch, algerisch, amerikanisch, <i>argentinisch</i> , äthiopisch, australisch, <i>bangladeschisch</i> , belgisch, <i>beninisch</i> , <i>bolivianisch</i> , brasilianisch, britisch, bulgarisch, chilenisch, <i>chinesisch</i> , <i>costa-ricanisch</i> , dänisch, <i>ecuadorianisch</i> , estnisch, finnisch, französisch, ghanaisch, griechisch, <i>haitianisch</i> , <i>guatemalteckisch</i> , <i>guyanisch</i> , indisch, indonesisch, <i>irakisch</i> , iranisch, irisch, isländisch, israelisch, italienisch, japanisch, jordanisch, jamaikanisch, japanisch, <i>jemenitisch</i> , jordanisch, jugoslawisch, kamerunisch, kanadisch, <i>kenianisch</i> , <i>kolumbianisch</i> , koreanisch	afghanisch, albanisch, ägyptisch, algerisch, amerikanisch, argentinisch, äthiopisch, australisch, bangladeschisch, belgisch, bolivianisch, brasilianisch, britisch, bulgarisch, chilenisch, costa-ricanisch, dänisch, ecuadorianisch, finnisch, französisch, ghanaisch, griechisch, guatemalteckisch, indisch, indonesisch, irakisch, iranisch, irisch, isländisch, israelisch, italienisch, japanisch, jordanisch, jugoslawisch, kamputscheanisch, kanadisch, kolumbianisch, koreanisch (der Republik Korea), kubanisch, laotisch, libanesisch, libierianisch, libysch, luxemburgisch,	albanisch, andorranisch, belgisch, bosnisch- herzegowinisch, britisch, bulgarisch, dänisch, estnisch, finnisch, französisch, griechisch, irisch, isländisch, italienisch, jugoslawisch, kroatisch, lettisch, liechtensteinisch, litauisch, luxemburgisch, maltesisch, mazedonisch, moldauisch, monegassisch, niederländisch, norwegisch, österreichisch, polnisch, portugiesisch, rumänisch, russisch, san- marinesisch, schwedisch, schweizerisch, slowakisch, slowenisch, spanisch, tschechisch, türkisch, ukrainisch, ungarisch, weißrussisch, zyprisch	afghanisch, albanisch, algerisch, amerikanisch, andorranisch, äthiopisch, australisch, belgisch, bosnisch-herzegowinisch, brasilianisch, britisch, bulgarisch, chilenisch, dänisch, estnisch, finnisch, französisch, ghanaisch, griechisch, indisch, indonesisch, iranisch, irisch, isländisch, israelisch, italienisch, japanisch, jordanisch, kanadisch, koreanisch (der Demokratischen Volksrepublik Korea), koreanisch (der Republik Korea), kosovarisch, kroatisch, lettisch, libanesisch, liechtensteinisch, litauisch, luxemburgisch, maltesisch,	ägyptisch, angolisch, antiguanisch, äquatorialguineisch, argentinisch, armenisch, aserbaidshanisch, bahamaisch, bahrainisch, bangladeschisch, barbadisch, belizisch, beninisch, bhutanisch, bolivianisch, botsuanisch, bruneisch, burkinisch, burundisch, cabo-verdisch, chinesisch, costa-ricanisch, ivorisch, dominicanisch, dominikanisch, dschibutisch, ecuadorianisch, salvadorianisch, eritreisch, fidschianisch, gabunisch, gambisch, georgisch, grenadisch, guatemalteckisch, guineisch, guinea-bissauisch,

Schuljahr 1975/76	Schuljahr 1985/86	Schuljahr 1995/96	Schuljahr 2015/16	Im Vergleich: die in der Schulstatistik 2015/16 nicht erfassten Staatsange- hörigkeiten entsprechend der allgemeinen Gebiets- systematik (Statistisches Bundesamt 2016a)
(der dem. Volksrepublik Korea), koreanisch (der Republik Korea), <i>kubanisch</i> , lettisch, libanesisch, <i>liberianisch</i> , <i>libysch</i> , liechtensteinisch, litauisch, luxemburgisch, <i>madagassisch</i> , <i>malaysisch</i> , maltesisch, marokkanisch, <i>mauretanisch</i> , <i>mexikanisch</i> , <i>mosambikanisch</i> , <i>nepalesisch</i> , neuseeländisch, <i>nicaraguanisch</i> , niederländisch, <i>nigerianisch</i> , norwegisch, österreichisch, pakistanisch, peruanisch, philippinisch, polnisch, portugiesisch, rumänisch, saudi-arabisch, schwedisch, schweizerisch, sowjetisch, somalisch, spanisch, sri-lankisch, südafrikanisch, sudanesisch, syrisch, taiwanisch, tansanisch, thailändisch, togoisch, tschechisch, tunesisch, türkisch, ugandisch, ungarisch, uruguayisch, venezolanisch, vietnamesisch, zyprisch	malaysisch, marokkanisch, mexikanisch, neuseeländisch, niederländisch, nigerianisch, norwegisch, österreichisch, pakistanisch, peruanisch, philippinisch, polnisch, portugiesisch, rumänisch, saudi-arabisch, schwedisch, schweizerisch, sowjetisch, somalisch, spanisch, sri-lankisch, südafrikanisch, sudanesisch, syrisch, taiwanisch, tansanisch, thailändisch, togoisch, tschechisch, tunesisch, türkisch, ugandisch, ungarisch, uruguayisch, venezolanisch, vietnamesisch, zyprisch	marokkanisch, mazedonisch, moldauisch, monegasisch, montenegrinisch, neuseeländisch, niederländisch, norwegisch, österreichisch, pakistanisch, philippinisch, polnisch, portugiesisch, rumänisch, russisch, san- marinesisch, schwedisch, schweizerisch, serbisch, slowakisch, slowenisch, spanisch, sri-lankisch, syrisch, thailändisch, tschechisch, tunesisch, türkisch, ukrainisch, ungarisch, vietnamesisch, weißrussisch, zyprisch	guyanisch, haitianisch, honduranisch, irakisch, jamaikanisch, jemenitisch, kambodschanisch, kamerunisch, kasachisch, katarisch, kenianisch, kirgisch, kiribatisch, kolumbianisch, komorisch, kongolesisch (Republik Kongo), kongolesisch (Demokratische Republik Kongo), kubanisch, kuwaitisch, laotisch, lesothisch, liberianisch, libysch, madagassisch, malawisch, malaysisch, maledivisch, malisch, marshallisch, mauretanisch, mauritisch, mexikanisch, mikronesisch, mongolisch, mosambikanisch, myanmarisch, namibisch,	

Schuljahr 1975/76	Schuljahr 1985/86	Schuljahr 1995/96	Schuljahr 2015/16	Im Vergleich: die in der Schulstatistik 2015/16 nicht erfassten Staatsange- hörigkeiten entsprechend der allgemeinen Gebiets- systematik (Statistisches Bundesamt 2016a)
arabisch, schwedisch, schweizerisch, senegalesisch, somalisch, sowjetisch, spanisch, sri- lankisch, südafrikanisch, sudanesisch, syrisch, taiwanisch, tansanisch, thailändisch, togolisch, von Trinidad und Tobago, tschadisch, tschechoslowakisch, tunesisch, türkisch, ugandisch, ungarisch, uruguayisch, venezolanisch, vietnamesisch, zyprisch				nauruisch, nepalesisch, nicaraguanisch, nigrisch, nigerianisch, omanisch, palauisch, panamaisch, papua-neuguineisch, paraguayisch, peruanisch, ruandisch, salomonisch, sambisch, samoanisch, são-toméisch, saudi- arabisch, senegalesisch, seychellisch, sierra- leonisch, simbabwisch, singapurisch, somalisch, von St. Kitts und Nevis, lucianisch, vincentisch, südafrikanisch, sudanesisch, südsudanesisch, surinamisch, swasiländisch, tadschikisch, tansanisch, von Timor-Leste, togoisch, tongaisch, von Trinidad und

Schuljahr 1975/76	Schuljahr 1985/86	Schuljahr 1995/96	Schuljahr 2015/16	Im Vergleich: die in der Schulstatistik 2015/16 nicht erfassten Staatsange- hörigkeiten entsprechend der allgemeinen Gebiets- systematik (Statistisches Bundesamt 2016a)
Tobago, tschadisch, turkmenisch, tuvaluisch, ugandisch, uruguayisch, usbekisch, vanuatuisch, vatiskanisch, venezolanisch, der Vereinigten Arabischen Emirate, zentralafrikanisch				

\*Auswahlkriterien: das aktuellste Schuljahr (2015) sowie Schuljahre mit der niedrigsten sowie höchsten Anzahl an Staatsan-  
gehörigkeiten (1995 bzw. 1975), sowie das Jahr 1985 aufgrund der höchsten Anzahl an Residualkategorien (vgl. Tabelle 1).

Anmerkung: Im Schuljahr 1975/76 werden diejenigen Staatsangehörigkeiten kursiv gedruckt, die in der Schulstatistik des  
Schuljahres 2015/16 nicht mehr berücksichtigt werden, die Staatsangehörigkeit jedoch laut Statistisches Bundesamt (2016a)  
weiter existiert.

Quelle: *Fachserie A, Reihe 10 des Statistischen Bundesamtes für die Jahre 1950 bis 1973, Fachserie 11, Reihe 1.1 für die  
Jahre 1974 bis 1975, Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes für die Jahre 1976 bis 1994, sowie Fachserie 11, Reihe  
1 des Statistischen Bundesamtes für die Schuljahre 1995/96 bis 2015/16, eigene Darstellung.*

Anhang 2: Liste der Kapitelbezeichnungen des Statistischen Bundesamtes, die Zahlen zu nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern differenziert nach Staatsangehörigkeit erfassen (Schuljahre 1965/66 bis 2015/16)

<b>Jahr</b>	<b>Bezeichnung des Kapitels zu nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern differenziert nach Staatsangehörigkeit (Originalwortlaut)</b>	<b>Tabellarische Bezeichnung des Spaltenkopfes zur Staatsangehörigkeit nichtdeutscher SuS</b>	<b>Beispiel für Staatsangehörigkeitsausprägung</b>
1965 – 1966	Kinder ausländischer Arbeitnehmer	Staatsangehörigkeit Land	Italien
1967	Ausländische Schüler nach Staatsangehörigkeit	Land	s.o.
1968 – 1970	s.o.	Staatsangehörigkeit	s.o.
1971 – 1975	Ausländische Schüler nach der Staatsangehörigkeit	s.o.	s.o.
1976 – 1980	Ausländische Schüler nach Staatsangehörigkeit	s.o.	s.o.
1981	s.o.	Land	s.o.
1982	s.o.	Staatsangehörigkeit	s.o.
1983 – 1999	s.o.	Land der Staatsangehörigkeit	s.o.
2000 – 2004	Ausländische Schüler/innen nach Staatsangehörigkeit	s.o.	s.o.
2005 – 2006	Ausländische Schüler/innen insgesamt nach Staatsangehörigkeit <sup>1)</sup>	s.o.	s.o.
2007 – 2009	Ausländische Schüler/innen nach Staatsangehörigkeit <sup>2)</sup>	Land (Staatsangehörigkeit)	s.o.
2010 – 2013	Ausländische Schüler/innen nach Staatsangehörigkeit <sup>3)</sup>	s.o.	s.o.
2014 – 2015	Ausländische Schüler/innen nach Staatsangehörigkeit <sup>4)</sup>	s.o.	s.o.

- 1) vollständiger Wortlaut: „Ausländische Schüler/innen insgesamt nach Staatsangehörigkeit, Schularten und Ländern“



- 2) vollständiger Wortlaut: „Ausländische Schüler/innen nach Staatsangehörigkeit, Schularten und Ländern“
- 3) vollständiger Wortlaut: „Ausländische Schüler/innen nach Staatsangehörigkeit und Schularten“ (im Inhaltsverzeichnis „Ausländische Schüler/innen insgesamt nach Staatsangehörigkeit und Schularten“).
- 4) vollständiger Wortlaut: „Ausländische Schüler/innen nach Schularten, Staatsangehörigkeit und Geschlecht“; im Inhaltsverzeichnis: „Ausländische Schüler/innen nach Staatsangehörigkeit, Schularten und Geschlecht“

*Quelle: Fachserie A, Reihe 10 des Statistischen Bundesamtes für die Jahre 1950 bis 1973, Fachserie 11, Reihe 1.1 für die Jahre 1974 bis 1975, Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes für die Jahre 1976 bis 1994, sowie Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes für die Schuljahre 1995/96 bis 2015/16, eigene Darstellung.*